

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

DISEÑO Y ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA PSICOEDUCATIVO PARA LA
PREVENCIÓN DE COMPORTAMIENTOS ASOCIADOS CON EL ACOSO
ESCOLAR BASADO EN LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y
SOCIAL

INFORME DE INVESTIGACION

Carlos Alberto Rodríguez Jiménez¹

Jaime Humberto Moreno Méndez²

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Facultad de Psicología

Especialización en Psicología Clínica de la Niñez y la Adolescencia

Diciembre, 2013

¹ Autor

² Asesor

DISEÑO Y ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA PSICOEDUCATIVO PARA LA
PREVENCIÓN DE COMPORTAMIENTOS ASOCIADOS CON EL ACOSO
ESCOLAR BASADO EN LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y
SOCIAL

Esta investigación pertenece al Grupo de Investigación Contexto y Crisis de la
Facultad de Psicología de la Universidad de la Sabana

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Facultad de Psicología

Especialización en Psicología Clínica de la Niñez y la Adolescencia

Diciembre, 2013

Tabla de contenido

Resumen	5
Abstract	6
Introducción.....	7
Justificación.....	12
Planteamiento del Problema	14
Objetivos	16
Método	17
Marco Teórico	19
Acoso Escolar.....	19
<i>Tipos de Acoso Escolar.....</i>	21
<i>Protagonistas del Acoso Escolar.....</i>	23
<i>Causas y Consecuencias del Acoso Escolar</i>	24
<i>Prevención del Acoso Escolar.....</i>	28
Educación Emocional	31
<i>Emociones</i>	32
<i>Inteligencia Emocional</i>	34
<i>Asertividad</i>	47
Habilidades Sociales.....	51
Pautas de Crianza	53
La adolescencia.....	62
PROGRAMA DE PREVENCIÓN “ <i>AULAS SANAS CERO BULLYING</i> ”	64
Presentación del Programa:	64

MODULO 1 DIRIGIDO A LA POBLACIÓN DE ADOLESCENTES.	66
MODULO 2 DIRIGIDO A LOS PADRES DE FAMILIA.....	85
MODULO 3: DIRIGIDO A DOCENTES Y PERSONAL ADMINISTRATIVO	103
Discusión.....	116
Referencias	125
ANEXOS	134

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue diseñar un programa psicoeducativo dirigido a la prevención de comportamientos asociados con el acoso escolar en adolescentes con edades entre los once y catorce años, bajo la propuesta de educación emocional y social. Para ello, se busca promover el desarrollo de habilidades de autocontrol, autoconciencia, reconocimiento de los demás, relaciones y habilidades sociales dirigidas hacia la no violencia. Está diseñado bajo una orientación cognitiva conductual y bajo dicho paradigma se estructura cada sesión.

Palabras claves: *Acoso Escolar, Educación Emocional, Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales.*

Abstract

The aim of the following dissertation was to design a bullying related behavior prevention program for adolescents with ages between eleven and fourteen years old. It was designed based on the emotional and social education model. It seeks to promote the proper development of different skills such as self-control, self-knowledge, empathy, social skills and no violent relationships.

It was designed with cognitive-behavioral model and based on this paradigm each session was developed.

Key Words: *Bullying, Emotional Education, Prevention, Social Skills.*

Introducción

“fue una broma...”, “él también me molesta a mí...”, “es normal entre adolescentes...”, “no pensé que fuera a reaccionar así por lo que le dije...”, “a él no le molestaba que lo llamaran así...”, “mejor que no vuelva al colegio, así no lo molestan más...”, “él lo hizo porque quiso, no fue nuestra culpa que se suicidara...”. Estas son tan solo algunas de las frases que dicen muchos adolescentes en edad escolar cuando de referirse al acoso escolar se trata, sin darse cuenta de la complejidad de su presencia dentro del grupo y de sus posibles consecuencias que se generan por considerarlo “algo normal entre adolescentes”.

El acoso escolar ha sido un fenómeno que se ha presentado por muchos años; los grandes golpeando a los chicos, los deportistas maltratando a los nerds, las populares excluyendo a las comunes, y así se encuentran miles de ejemplos de cómo durante la época escolar se presentan situaciones de acoso o bullying. Existen varias definiciones de lo que es el acoso escolar, cada una de estas con diferencias poco significativas ya que el tema ha sido tratado a nivel mundial lo que ha facilitado el consenso en caracterización e intervención del mismo. Para el desarrollo de este trabajo, el acoso escolar es definido como una situación de maltrato en la cual se evidencia violencia deliberada, repetitiva y prolongada de parte de un individuo o un grupo de ellos hacia otro con el claro objetivo de hacerle daño (Olweus y Limber, 2010). Esto implica la participación de toda la comunidad educativa, padres, estudiantes, docentes y directivas de la institución educativa, ya sea de manera directa o indirecta.

Las consecuencias del acoso escolar son variadas y afectan a toda la comunidad aunque estén fuera del salón de clase donde normalmente se presenta el acoso. Claro está que las consecuencias de mayor gravedad son aquellas que recibe la víctima, esto como resultado de la exposición prolongada al maltrato de parte de su grupo victimario (Albores, Saucedo, Ruiz y Roque, 2011). Dentro de las consecuencias más comunes para la víctima se encuentran problemas de la conducta internalizante como depresión, baja autoestima; ansiedad social, ansiedad generalizada o fobia escolar; al igual que trastornos de la conducta externalizante como bajo rendimiento académico, retraimiento social, incluso alteraciones en lenguaje. Para el victimario, las consecuencias más comunes son en términos de sanciones sociales a corto plazo, mientras que a largo plazo las consecuencias para este se observa el fracaso escolar, la delincuencia, comportamiento oposicionista y antisocial, entre otros socialmente refutados. Así como la víctima y el victimario tienen consecuencias como respuesta al acoso, el grupo de observadores que son denominados como el tercer protagonista del acoso también se ven afectados.

Las causas del acoso escolar son muchas, sin embargo, distintos autores concuerdan con que el déficit en habilidades sociales, la baja empatía y una pobre inteligencia emocional son factores que se relacionan tanto con la víctima como el victimario y precipitan la manifestación del acoso escolar (Caballo, 2002; Avilés, 2006). Cabe resaltar que no son factores causales, simplemente son factores que

se correlacionan y actúan como factores de riesgo que se activan tras presentarse una situación desencadenante que activa y da inicio al acoso escolar.

Tras un gran número de investigaciones a nivel mundial acerca del acoso escolar, se ha emprendido una ardua tarea para solucionar esta problemática. Esto se ha hecho en varios niveles, interventivo, preventivo y promotor de comportamientos de sana convivencia, este último como la estrategia que ha mostrado mayor eficiencia y eficacia tanto a largo como a corto plazo. La sana convivencia ha sido el foco de la intervención preventiva a nivel primario. Por medio de mejoramiento de comportamientos prosociales se reduce la aparición de casos de acoso escolar y se promueven las relaciones no violentas.

Una de las estrategias que más se usa en el diseño de los programas de prevención de acoso y promoción de sana convivencia es el modelo de educación emocional de Vivas, Gallego y González (2007). Si bien los programas enfocados a reducir las conductas agresivas muestran resultados rápidos, la realidad de estos es que no muestran efectos significativos en la reducción del acoso a largo plazo; mientras que la educación emocional se preocupa por aumentar conductas prosociales y erradicar los factores de riesgo, así se disminuye la probabilidad de que se inicie algún caso de acoso escolar.

La educación emocional se define como *“el proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que*

adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano” (Bisquerra, 2003, p. 587) y se compone por diferentes habilidades que Goleman reúne en su teoría de Inteligencia Emocional (1996). La conciencia de sí mismo o autoconocimiento, la empatía, la asertividad, la identificación de emociones, el autocontrol emocional, las habilidades sociales y la resolución de conflictos son las habilidades necesarias para generar y mantener relaciones saludables.

Por medio de los programas de educación emocional se entrenan estas habilidades necesarias para generar relaciones sociales sanas y así reducir un número amplio de problemas relacionados con la violencia en diferentes contextos durante la etapa de la adolescencia.

En este trabajo se realizó el diseño de un programa de prevención primaria de conductas relacionadas con el acoso escolar basado en el modelo de educación emocional y social como propuesta a ser aplicada y validada en una fase siguiente de investigación. Para el desarrollo de la propuesta se realizó una revisión teórico-empírica de los diferentes programas y estrategias utilizadas para la intervención del acoso escolar, encontrando mayor eficacia en los programas de educación emocional y entrenamiento en inteligencia emocional dadas sus características promotoras de sana convivencia y su posibilidad de ser aplicada en diferentes contextos además del de violencia escolar.

La propuesta para el programa preventivo consta de tres módulos que cubren a la comunidad educativa, estudiantes, padres de familia y docentes y personal administrativo. Cada módulo está diseñado desde la propuesta de entrenamiento emocional y de habilidades sociales por medio de técnicas cognitivo conductuales que buscan entrenar y psicoeducar a los participantes en dichas habilidades ya nombradas.

El programa consta de tres módulos y un total de 18 sesiones divididas de la siguiente manera: 10 para el módulo de estudiantes; 4 para el módulo de padres y 4 para el módulo de docentes y personal administrativo.

Cada una de los temas a trabajar en cada sesión forman parte del modelo de educación emocional y se relacionan entre sí, esto para evitar intervenciones de temáticas “por aparte” que al final del programa no condensan todo un aprendizaje y así cumpla su objetivo, reducir el acoso escolar en adolescentes colombianos por medio de la educación emocional.

Daniel Goleman (1996) dijo que los colegios deben no solo encargarse del aumento del coeficiente intelectual sino promover el crecimiento integral y emocional del individuo para así brindarle herramientas suficientes para vivir bien.

Justificación

Durante los últimos años, los casos de acoso escolar se han incrementado a tal punto que Pradilla, Hernández, Pereira y Hewitt (2007) encontraron que más del 13.5% de la población infantil y adolescente han reportado ser víctimas de acoso escolar o bullying en algún punto de su vida escolar mientras que López, Amaral, Ferreira y Barroso (2011) encontraron que más de un tercio de la población participante en su estudio (*6131 estudiantes entre 11 y 18 años de edad*) han estado envueltos en acoso escolar en alguna medida, ya sea como víctimas, como victimarios o como observadores. Estos números siguen aumentando y por ende, aumenta la probabilidad de mayor presencia de trastornos mentales tales como ansiedad, depresión y psicopatización, además de baja autoestima, autculpa, y bajo rendimiento académico, ideación suicida (Olweus, 2009) y de comportamiento en niños y adolescentes.

Adicionalmente, Baldry (1998, citado en Blanchard y Muzas, 2007) expone en sus trabajos que existen varios factores que inciden en la aparición del acoso escolar, sin embargo, resalta los modelos adultos sociales como uno de los factores que inciden para el desarrollo de esta conducta agresiva tanto en medios escolares como en familiares, donde el mayor exponente es la experiencia que se ha tenido con el maltrato ya sea observado o sufrido.

Debido a esto, se observa la necesidad de involucrar a padres y docentes en los programas preventivos de esta problemática, con el fin de establecer estrategias adecuadas que abarquen contextos más allá del escolar en donde se

vea afectada la integridad del individuo. De acuerdo con lo anteriormente expuesto, los adultos tienen una tarea importante dentro de esta problemática, puesto que son ellos mismos los que deben crear un mundo en donde los niños aprendan valores como la empatía, la discusión pacífica y la aceptación mutua (Voors, 2005, citado en Bourke y Burgman, 2010), con el fin de reducir de manera significativa la dinámica maltratadora que se presenta en los diferentes contextos a los que está expuesto cada uno de los niños

Por otro lado, se ha escogido como estrategia interventiva a la educación emocional y social, ya que, como lo explica Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez (2000), uno de los objetivos fundamentales de la educación emocional es prevenir los efectos perjudiciales consecuentes a la expresión de emociones negativas (ira, miedo, estrés). Además, la educación emocional y social es en sí misma orientadora, preventiva y promotora de desarrollo humano, capaz de ser aplicada en gran variedad de contextos. (Álvarez, et. al. 2000; Arguís, Bolsas, Hernández, Salvador, 2012).

Dada la situación actual del acoso escolar y del fenómeno del bullying, este programa será diseñado, para abordar dicha problemática a nivel de prevención primaria, dentro de la comunidad educativa, específicamente, estudiantes de sexto, séptimo y octavo grado, con edades entre los once y los catorce años de edad, debido a que dichas edades se consideran en sí como un factor de riesgo, en la prevalencia del fenómeno de acoso escolar. (López, Amaral, Ferreira y Barroso, 2011).

Planteamiento del Problema

Dadas las características del sistema educativo, los individuos se encuentran inmersos en grupos durante todo su proceso escolar. Esto hace que estén expuestos a procesos de comparación, competencias, buen trato, entre otros. De esta manera, se desarrolla el área social del individuo.

Sin embargo, este proceso de socialización implica, como se mencionaba anteriormente, una exposición a procesos que pueden volverse factores de riesgo, tanto de maltrato físicos (golpes), como emocional (exclusión, insultos), o factores protectores (ampliación de red social). Es ahí donde se desarrollan problemáticas sociales e individuales tales como el foco de este trabajo de investigación: el acoso escolar o bullying.

El acoso escolar o bullying (concepto en inglés) es un subtipo de conducta agresiva que implica la exposición repetitiva y por largo tiempo a acciones negativas de parte de uno o más estudiantes hacia uno solo considerado más débil (Correia, Alves, De Almeida y García, 2010; Olweus y Limber, 2010; Martínez y Paris, 2006).

Las consecuencias del acoso escolar, como las descritas por Cabezas (2007), aislamiento social, síntomas depresivos, alteraciones en atención, bajo rendimiento académico, desesperanza aprendida, suicidio, entre otras; han hecho que las instituciones educativas se interesen en la intervención de los casos que se dan dentro de cada una de ellas, sin embargo, debido a las dificultades de

diagnóstico temprano, la intervención se ha visto limitada a prevención secundaria y a intervención en crisis (Fox, Elder, Gater y Johnson, 2010).

En el 2008, Paredes, Álvarez, Lega y Vernon encontraron que el 24.7% de los estudiantes participantes en su estudio en la ciudad de Cali reportaron haber sido víctimas de acoso. A finales del 2012, la Personería de Cali reportó que por lo menos el 62% de los estudiantes de Cali han sido víctimas de acoso escolar. Dada el aumento de casos de víctimas de acoso escolar, es necesario implementar programas de prevención dirigidos a los individuos que forman parte de la dinámica del bullying, ya sea como víctima, victimario o como observador, con el fin de reducir la presentación de dichos casos.

Es por esto que este trabajo busca responder a la pregunta ¿es el modelo de educación emocional teóricamente y metodológicamente el adecuado para el desarrollo de un programa de prevención primaria de acoso escolar en adolescentes de la ciudad de Bogotá?

Objetivos

Objetivo General

Diseñar un programa psicoeducativo para la prevención de comportamientos asociados con el acoso escolar basado en la propuesta de educación emocional y social, dirigido a adolescentes con edades entre los once y catorce años, por medio de una revisión teórico-empírica rigurosa.

Objetivos Específicos:

- Realizar una revisión teórico-empírica de las estrategias eficaces de prevención del acoso escolar, haciendo énfasis en el modelo de educación emocional.
- Diseñar actividades psicoeducativas para adolescentes entre los once y los catorce años dirigidas a la promoción del buen trato y a la prevención del acoso escolar.
- Diseñar actividades psicoeducativas para padres de adolescentes entre los once y los catorce años dirigidas a la prevención del acoso escolar y a la promoción del buen trato.
- Diseñar actividades psicoeducativas para docentes de adolescentes entre los once y los catorce años dirigidas a la promoción del buen trato y a la prevención del acoso escolar.

Método

El trabajo que se presenta a continuación se realizó por medio de una revisión rigurosa de textos académicos en los cuales se desarrollan los temas blanco de este tales como adolescencia, acoso escolar, prevención y educación emocional. Dentro de los textos que se revisaron se encuentran libros especializados en psicología del desarrollo, psicología educativa, psicología social y psicología clínica. De igual manera se tuvieron en cuenta artículos científicos de investigaciones que se realizaron en torno a este tema, ya fueran descriptivos de las variables o propuestas interventivas. Para la selección de los artículos relacionados con la prevención, se utilizaron como criterios de exclusión: fecha, modelo teórico y la población participante.

Los artículos fueron recolectados en revistas electrónicas especializadas como *Psicothema*, *Psicología Científica*, *Journal of Health Psychology*, *Wiley InterScience*, *School Psychology Review*, entre otras. Igualmente se obtuvo información de las bases de datos EBSCO de la Universidad Santo Tomás, ProQuest de la Universidad de la Sabana y Gale Cengage Learning y e-libro de la ESMIC.

Igualmente se incluyeron programas de prevención validados y en proceso de validación para el diseño de la propuesta resultado de este trabajo.

Si bien uno de los criterios de inclusión de los textos utilizados fue la fecha (debían ser posteriores al año 2000), para algunas definiciones de conceptos se

utilizaron textos de fechas anteriores con el fin de ampliar la caracterización de las variables del estudio.

Tras escoger los textos, se realizó la definición de cada uno de los conceptos necesarios para la realización del trabajo; acoso escolar, prevención, educación emocional y a partir de estas definiciones, se escogieron las estrategias más adecuadas y teóricamente eficaces para el desarrollo de un programa de prevención primaria del acoso escolar.

Finalmente, se diseñó el programa teniendo en cuenta las teorías propuestas por los diferentes autores que se han encargado de abordar esta temática, escogiendo el modelo de educación emocional como un modelo que muestra alta eficacia en prevención de comportamientos violentos.

Marco Teórico

Acoso Escolar

Al hablar de acoso escolar es necesario tocar un concepto introducido por Konrad Lorenz tras sus estudios del comportamiento animal, el mobbing. Lorenz explicó el mobbing como una situación en la que un grupo de animales pequeños ataca a un animal solitario más fuerte con el motivo de expulsarlo de un territorio (Tor, 2008). En los años 60's y 70's, el médico sueco Peter Heinemann utiliza el concepto del mobbing para hacer estudios del comportamiento infantil fuera del aula escolar, trabajo del cual nació su primera publicación en 1972 sobre violencia de grupo en niños (León, 2001)

Tiempo después, en la década de los 80's, el psicólogo alemán Heinz Leymann amplía la cobertura del concepto al definir al mobbing como *“un proceso de destrucción que se compone de una serie de actuaciones hostiles que, de forma aislada podrían parecer anodinas, pero cuya repetición constante tiene efectos perniciosos”* (Tor, 2008, p. 4)

Tras más de dos décadas de estudio de la violencia en grupos animales y humanos, el psicólogo noruego Dan Olweus centra su trabajo investigativo en la violencia entre niños dentro del contexto escolar, tema que él mismo denominó Bullying (matoneo en su traducción al español). Los sucesos dados en Noruega a finales de 1982, en los cuales tres jóvenes con edades entre los 10 y los 14 años de edad se suicidaron *“con toda probabilidad como consecuencia del grave acoso*

al que les sometían sus compañeros” (Olweus, 2004, p. 17, citado por Olweus y Limber, 2012) dispararon una alarma entre las instituciones educativas noruegas, los medios de comunicación y el público en general que a finales de 1983 puso en marcha la primera campaña contra los problemas de agresores y víctimas en las escuelas de educación primaria y secundaria.

Así, Olweus, en 1978, define el bullying como un subtipo de conducta agresiva en la cual el agresor, intencional y repetidamente, lastima a alguien más débil ya sea de manera física o psicológica o las dos (Correia, Alves, De Almeida y García, 2010). Más adelante, en 1991, el mismo Olweus junto con Alsaker, redefinen el bullying así: “un estudiante está siendo matoneado o victimizado cuando él o ella es expuesto, repetidamente y por largo tiempo, a acciones negativas de parte de uno o más estudiantes” (Olweus y Limber, 2010). Por su parte, Robledo y Arias (2009) adicionan una característica a la definición del acoso y es la desigualdad o desequilibrio de poder que existe entre el acosador (o acosadores) y el acosado, situación que aumenta y agrava los efectos negativos en la víctima.

Teniendo en cuenta lo anterior, para describir una situación de acoso escolar, es necesario tener en cuenta sus principales características como los actos negativos intencionales, la diferencia de poder entre víctima y victimario, la duración en el tiempo y su repetitividad (Paredes, 2009; Flaspohler, Elfstrom, Sink y Birchmeier, 2009; Webster-Stratton, 2011).

Así, el acoso escolar puede ser definido como una situación de maltrato en la cual se evidencia violencia deliberada, repetitiva y prolongada de parte de un individuo o un grupo de ellos hacia otro con el claro objetivo de hacerle daño.

Bullying proviene de la palabra bully que en inglés significa matón o agresor, de ahí que el concepto en sí mismo se refiere a comportamientos caracterizados por la agresión, la intimidación, amenazas e insultos hacia una víctima que es matoneada (bullied). Para hablar de bullying es necesario contemplar las características, los participantes y la forma en que se da.

Tipos de Acoso Escolar

El acoso escolar se presenta de diferentes formas, estas se diferencian en términos de la manera como se acosa a la víctima. Blanchard y Muzas (2007) describen dos maneras de acoso escolar, la directa (golpes e insultos) y la indirecta (esconder posesiones, robo, daño material, entre otros). Las dos formas presentan variaciones dependiendo la acción a la que sea expuesta la víctima. Por esta razón se consideran otros subtipos de acoso como el físico, verbal, psicológico, social y mixto (Bourke y Burgman, 2010; Blanchard y Muzas, 2007).

El acoso escolar por maltrato físico se produce con mayor frecuencia en hombres y más en niveles educativos inferiores (primaria y preescolar). Consiste en ataques físicos de parte del victimario o grupo de victimarios hacia la víctima ya sea con golpes sin objetos (puños, patadas, empujones) o usando objetos adicionales para hacer daño como palos, libros, correas, entre otros.

El acoso escolar por maltrato verbal es toda acción abusiva que se da por medio de palabras o escritos que buscan dañar emocionalmente a la víctima. Esta forma de acoso es más común en mujeres adolescentes y se caracteriza por el uso de insultos, creación de rumores, chistes irrespetuosos y apodos. Nation, Vieno, Perkins y Santinello (2008) y Fox, Elder, Gater y Johnson (2010) explican en sus investigaciones que el maltrato verbal se da con mayor frecuencia en sujetos que buscan mantener un estatus de “elegancia y clase” ante el grupo.

El acoso escolar por maltrato social, según Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008), tiene como único objetivo la marginación social del individuo. Esta se da por medio de maltrato físico o verbal y la más común, ignorar al sujeto. Lo que se busca es expulsar del grupo a la víctima o evitar la inserción de un miembro nuevo, de esta forma el sujeto abusado queda segregado de su grupo de pares y tal como lo explica Worchel, Cooper, Goethals y Olson (2002) la adolescencia es la etapa del ciclo vital en la cual la retroalimentación social por parte del grupo de pares representa una mayor significancia para el individuo jugando un papel fundamental en la estabilidad emocional y salud mental del mismo.

En cuanto al acoso por maltrato mixto y psicológico, Delgado (2010); Correia y Dalbert (2008) y Garaigordobil y Oñederra (2009) sostienen que todo tipo de acoso escolar se da de manera mixta, normalmente los golpes van acompañados de insultos, los insultos marginan, etc., y por supuesto, todo acoso tiene consecuencias en el área psicológica del individuo acosado.

Protagonistas del Acoso Escolar

Dentro de la dinámica del acoso escolar, es necesario identificar los papeles que ejecuta cada uno de los miembros del grupo y el rol que realiza para que el acoso inicie y se mantenga.

Los personajes principales en el acoso escolar son el sujeto abusado (víctima) y el sujeto que abusa (victimario). La víctima es quien recibe todo el maltrato por parte del grupo. Este es “escogido” como víctima por alguna característica que lo hace sobresalir dentro del grupo, ya sea física (alto, bajo, gordo, flaco, etc.) o comportamental (indisciplinado, disciplinado, aislado, etc.) (Olweus, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2009).

Plata, Riveros y Moreno (s.f); Correia y Dalbert (2008) y Cerezo (2006) describen tres roles en el acoso escolar, la víctima, el victimario y agregan el rol de observador. El papel que juega el observador es en palabras de Paredes y colaboradores (2008) “*un grupo de agresores pasivos, seguidores o secuaces que apoyan en silencio al agresor*” (p. 301)

Sin embargo, tras definir los tres roles principales en el acoso escolar (agresor, víctima y observadores) Olweus y Limber (2010) describen ocho diferentes actores o roles, ya sean individuos o grupos. Por un lado se encuentra el agresor o victimario que es el líder y es quien inicia el acoso; la víctima que es el estudiante acosado; los seguidores que apoyan al agresor, estos tienen un papel más activo, pero NO inician la agresión ni toman el liderazgo; un cuarto rol que son los

partidarios o agresores pasivos. Estos tienen un rol pasivo ya que no entran en contacto con la víctima, pero apoyan al agresor de manera verbal. Los partidarios pasivos o posibles agresores son quienes “gustan” del acoso pero no dan muestra de apoyo al agresor. Los observadores no comprometidos son los que no toman acción alguna en el acoso, ni como defensor ni como agresor. Estos suelen ser quienes dicen “no es mi problema”. Pasando hacia el otro lado de la dinámica, se encuentran dos grupos más, los posibles defensores que son quienes están en desacuerdo con el acoso, pero no actúan para detenerlo. Y por último, el grupo de defensores que son quienes defienden de manera activa a la víctima.

Cada uno de estos roles juega un papel fundamental en la dinámica del acoso escolar, ya sea como agente mantenedor o como protector. Es por esto que se hace importante realizar trabajos de prevención con toda la comunidad educativa.

Causas y Consecuencias del Acoso Escolar

Luna (2004); Pérez (2005), Arvelo (2003) concuerdan con que una de las causas principales en la presentación de casos de acoso escolar son las pautas de crianza inadecuadas. Partiendo de modelos no funcionales al momento de relacionarse con otros, los padres forman en sus hijos comportamientos desadaptativos, ya sea sumisión para las víctimas, o agresión para los victimarios.

Los referentes para la adquisición del comportamiento social inicialmente son los padres y las figuras cuidadoras, si estos llevan relaciones basadas en la agresividad y en el abuso, aumenta la probabilidad de que el hijo manifieste este

mismo tipo de comportamientos agresivos en otros contextos en algún momento de su ciclo vital (Torres, 2005).

Otra de las causas más comunes para la presentación de situaciones de abuso escolar es la falta de habilidades sociales o comportamientos sociales inadecuados. Merino (2008) explica que dentro del fenómeno del acoso escolar se evidencia la falta de lo que él denomina “relación entre iguales”. Este concepto explica el comportamiento social esperado durante la edad escolar como relaciones de un carácter marcado no jerárquico, es decir, todos los componentes del grupo de pares son considerados como iguales en rol y en estatus social. Al no evidenciarse esta característica dentro del grupo, se aumenta el riesgo de presentarse casos de acoso.

Avilés (2006) propone en su investigación que las causas son “atribuciones”, es decir, que las causas del acoso escolar no son generalizables, cada caso tiene una causa individual y varía entre los miembros del grupo que vive el acoso. Él hace una división de causantes entre las cuales se encuentran: la provocación, la asimetría en la relación, la intencionalidad y la minimización.

Las causas del acoso escolar han sido relacionadas con falta de habilidades específicas dentro de los miembros del grupo, sin embargo, no tener una habilidad específica no debe ser considerada como CAUSAL del acoso. Es por esto que Cabezas (2007) define las causas del acoso como aquella situación que genera diferencia entre los miembros del grupo. Es necesario evaluar el contexto en el

que se presenta el evento de acoso y así poder entenderlo ampliamente con el fin de generar la mejor estrategia interventiva.

Para describir las consecuencias del acoso escolar, es necesario diferenciar entre las consecuencias a corto y a largo plazo, esto con el fin de identificar con mayor claridad la gravedad y la duración de los efectos producto de la exposición prolongada a situaciones de acoso. Totura, Greena, Karvera y Gestera (2009); Cepeda-Cuervo (2009); Due, Holstein, Lynch, Diderichsen, Gabhain y Scheidt (2005) describen las consecuencias haciendo claridad en el rol que se asuma dentro del acoso ya sea víctima, victimario u observador. Sin embargo, la consecuencia común para los tres grupos es el bajo rendimiento académico.

Las consecuencias de mayor importancia se presentan para las víctimas y para los victimarios, esto sin dejar de lado las consecuencias que anteceden a los observadores y demás miembros de la comunidad educativa.

La víctima es aquel sobre el que recaen todos los ataques del grupo victimario siendo el que sufre las consecuencias de mayor gravedad, entre ellas se encuentran las consecuencias físicas como moretones, fracturas, raspones; consecuencias emocionales como tristeza, inseguridad, baja autoestima, miedo; y consecuencias sociales como aislamiento. Adicionalmente es necesario tener en cuenta que cada una de esas consecuencias desembocará en consecuencias de mayor gravedad a largo plazo si no son tratadas a tiempo. Dentro de las consecuencias a largo plazo, Albores, Saucedo, Ruiz y Roque (2011) exponen

tras sus investigaciones que las víctimas de acoso escolar presentan alto riesgo de desarrollar trastornos afectivos, directamente depresión, trastornos de ansiedad como fobia social, fobia escolar e incluso agorafobia y ansiedad generalizada. También son individuos que presentan una alta tasa de ideación suicida y un alto riesgo de intento suicida y suicidio consumado. La característica de las consecuencias de las víctimas son las alteraciones en conductas internalizantes en las cuales se encuentran trastornos del sueño, trastornos de la ingesta de alimentos, entre otros.

Díaz, Prados y Ruiz (2004) clasifican a las víctimas como víctimas pasivas o típicas y víctimas activas. Para las víctimas pasivas, las consecuencias son mayormente emocionales generando autculpa, baja autoestima, vergüenza social y dificultades de comunicación, entre otras. Mientras que para las víctimas activas, si bien las reacciones emocionales son similares, Díaz y colaboradores describen una característica fundamental en este tipo de víctima y es la agresividad e impulsividad, *“llegando incluso a desarrollar hiperactividad”* (p.23). Esta víctima es la que presenta peor pronóstico a largo plazo ya que aumenta el riesgo de cometer autolesiones, homicidio o suicidio.

Las consecuencias para los victimarios o acosadores tienen mayor relación con problemas de conducta externalizantes. Paredes et. al. (2008); Martín, Pulido y Vera (2008) concluyen que las consecuencias para los abusadores tienen una mayor relevancia a nivel social, ya que la probabilidad de presentar conductas delincuenciales en la edad adulta se aumenta. Son adolescentes que se

desarrollan con esquemas de violencia y conductas agresivas como mecanismos de afrontamiento a situaciones de estrés, razón por la cual, presentan problemas sociales a tal punto de desarrollar trastornos de personalidad antisocial (Gallo et. al. 2010). Robo, delincuencia común e inclusive sicariato son algunas de las consecuencias que se evidencian en personas que fueron acosadores durante su adolescencia.

Prevención del Acoso Escolar

La prevención del acoso escolar ha sido un tema de interés desde el inicio del mismo debido a que ha sido considerado como una problemática encubierta y “normal” entre adolescentes pero cuyas consecuencias son nefastas. Sin embargo, Rodríguez y Parada (2006); Rodriguez, Seoane y Pereira, (2006) expresan que las intimidaciones no se pueden considerar parte del común y normal desarrollo del adolescente; numerosos estudios las han relacionado con problemas emocionales y de conducta y cada vez llegan más niños a consulta con cuadros diversos que tienen como trasfondo un maltrato en el colegio.

Dan Olweus quien es considerado el padre del trabajo en acoso escolar inició sus investigaciones en prevención de acoso tras los eventos de 1983, año en el que tres adolescentes cometieron suicidio como consecuencia de haber sido víctimas de acoso escolar. Los primeros esfuerzos por reducir los casos de acoso escolar se encaminaron al trabajo con víctimas y victimarios quienes eran los directamente involucrados y por ende los mayor afectados. Estos trabajos se dirigieron a la reducción de conductas violentas de parte del acosador y hacia la

mejora de estrategias de defensa de la víctima. Sin embargo, estas intervenciones presentaron efectos a muy corto plazo y no duraderos ya que se consideraron intervenciones que no atacaban la raíz del problema. Luego se propuso involucrar al resto de actores del acoso para realizar una prevención en un mayor nivel.

El programa para la prevención del acoso escolar de Olweus (The Olweus Bullying Prevention Program) es el programa que ha dirigido y ha sido usado como base y guía para el desarrollo de programas posteriores. Este programa se enfocó en la modificación de otras conductas además de las evidenciables del acoso. El OBPP identifica los factores de riesgo en cuatro grupos, el acosador, el acosado y su familia, el grupo de pares y la institución educativa abarcando la totalidad de la población que se ve afectada por el acoso escolar (Fox, Elliot, Gil, Newman y Christeson, 2003).

A partir de la creación y validación del OBPP, la tarea preventiva se ha fortalecido a tal punto que los gobiernos de cada país han creado leyes que regulan la presentación de estos casos. Estas leyes facilitan el trabajo de profesionales ya que se soportan las estrategias correctivas que se toma por parte de las instituciones educativas y por parte de los programas de prevención. En Colombia por ejemplo, la ley 1620 de marzo de 2013 es la encargada de estipular parámetros legales con el fin de reducir los casos de acoso escolar que se puedan presentar y de castigar lo casos ya existentes.

Si bien los programas enfocados en la reducción de conductas agresivas en instituciones educativas han mostrado eficacia, también han dejado vacíos interventivos y por esto sus efectos no son duraderos (Fox, Elliot, Gil, Newman y Christeson, 2003; Sugai, Flannery y Bohanon, 2004; Raskauskas y Modell, 2011).

Para mejorar estas estrategias de prevención fue necesario reducir no solo las conductas violentas, sino realizar un trabajo de aumento de comportamientos positivos que promovieran el buen trato y la sana convivencia dentro del salón de clase (Whitted y Dupper, 2005). Por esta razón, en los últimos años, los programas preventivos se han dedicado a entrenar conductas positivas como la empatía, la asertividad, las habilidades sociales, con el fin de reducir la violencia y además brindar herramientas a los miembros de la comunidad educativa para sobrellevar problemáticas diferentes que afecten el desarrollo adecuado de la comunidad.

La sana convivencia en el ámbito escolar funciona para mejorar varios aspectos en la institución educativa. El Ministerio de Educación de Chile implementó programas de mejoramiento de la convivencia escolar en el 2004 y tras un año de aplicación de dichos programas reportó una reducción de casos de acoso escolar de más del 15%. Además, reportó aumento en el promedio académico de los estudiantes que participaron de los programas y una percepción positiva por parte de los padres hacia las instituciones educativas.

Educación Emocional

Alberto Merani en una de sus conferencias en 1958 se preguntó “¿qué pasaría con nuestros hijos si en la educación nos dedicáramos exclusivamente a lo cognitivo? a lo que el mismo respondió “– *Formaríamos monstruos*”.

La educación emocional ha sido tema de gran interés en la actualidad dada la importancia de la educación integral del individuo dentro de las instituciones educativas. Educación integral se refiere no solamente al desarrollo cognitivo que es claramente predominante sino también del desarrollo emocional que lo debe complementar (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez, 2000).

Se entiende la educación emocional como “*el proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano*” (Bisquerra, 2000, p. 587, en Bisquerra, 2003). Es decir que la educación emocional facilita el desempeño adecuado del individuo dentro de un grupo, ya que por medio de la educación emocional, el sujeto se vuelve capaz de conocerse a sí mismo y de reconocer a los demás en momentos específicos que demanden conductas específicas.

Goleman (1996) inicia sus trabajos en educación emocional tras encontrar lo que él denominó “analfabetismo emocional” que no es más que la baja capacidad de reconocer y expresar emociones propias y de los demás. Igualmente expone

que el analfabetismo emocional es individual, social y hasta económicamente perjudicial ya que considera que un alto porcentaje de los casos de deserción laboral se debe a dificultades emocionales, lo cual conlleva efectos negativos para la empresa, para el individuo y para la sociedad. En su propuesta sobre la inteligencia emocional, Goleman (1996) describe lo que él llamó “el costo del analfabetismo emocional” que habla de las consecuencias de los actos a los que pueden llegar personas que no poseen la capacidad de control emocional adecuado para sobre llevar situaciones de estrés “desbordantes”.

Sin embargo, para entender el significado de la educación emocional se hace necesario definir dos conceptos fundamentales: emoción y por supuesto inteligencia emocional.

Emociones

Para definir las emociones es necesario tener en cuenta que aún no existe una definición que satisfaga a la mayoría de la comunidad científica, esto debido a que el estudio de las emociones ha dividido cada vez más sus componentes y sus teorías explicativas lo que hace difícil definir las. Sin embargo, para el desarrollo de este trabajo, la definición que se relaciona con la educación emocional y sobre la cual los programas de entrenamiento emocional e inteligencia emocional se han desarrollado es la definición brindada por Bisquerra (2000) la cual define a las emociones como una reacción a la información que se recibe del entorno (ambiente). La intensidad de la reacción es el resultado de la evaluación subjetiva que el individuo realiza de la

información recibida. Esta evaluación tiene como función calcular el riesgo que esa situación representa para el bienestar del individuo. Los resultados de la evaluación subjetiva se ven afectados por variables como el conocimiento previo, experiencias, creencias, objetivos, percepción del ambiente, entre otras. La respuesta emocional de cada individuo dependerá de lo que es importante para él. Mientras que por otro lado, Goleman (1996) describe las emociones como *“un sentimiento y sus pensamientos característicos, un estado psicológico y biológico y una variedad de tendencias para actuar”* (p. 331).

Vivas, Gallego y González (2007) consideran que las emociones presentan varias características, entre ellas una situación específica que active la emoción; un individuo capaz de percibir, procesar la información y reaccionar ante de dicha situación; el significado que le da el sujeto a la situación, esto es lo que va a dar nombre a la emoción que recién se generó; la experiencia emocional que el sujeto siente ante esa situación; una reacción fisiológica o corporal y por último, la reacción motora observable.

Las emociones son clasificadas dependiendo su relación con estado percibido por el individuo, de ahí que se habla de manifestación de emociones positivas (felicidad, alegría, sorpresa) y de emociones negativas (ira, miedo, asco) (Caruana, 2007). Las emociones positivas son todas aquellas que producen placer y se interpretan como satisfactorias mientras que las emociones negativas son las que generan malestar en el individuo y pueden desencadenar en comportamientos desajustados.

Dado su carácter subjetivo, las emociones han generado dificultades para su medición, causando pobre validez y fiabilidad en los instrumentos que han sido diseñados para medirlas (Álvarez, et. al., 2000). Otro problema que se encuentra en el momento de evaluar las emociones es como se nombró anteriormente, el no consenso sobre el significado de las emociones. Esto dificulta observar la eficacia de los programas que pretenden modificar emociones, sin embargo, se han podido realizar acercamientos a la medición por medio de la evaluación de sus componentes como el fisiológico y el comportamental. Adicionalmente, el objetivo de los programas de educación o entrenamiento emocional, no es otro que enseñar a controlar y regular las emociones.

Inteligencia Emocional

La inteligencia ha sido entendida como la cantidad de información que un individuo es capaz de almacenar y relacionar para solucionar las problemáticas que el entorno le presente, sin embargo, esta definición se basa en un principio netamente cognitivo dejando de lado otro tipo de áreas como la comportamental y la emocional. Es por ello que Salovey y Mayer en 1990 introdujeron el término Inteligencia Emocional para describir a la capacidad de regular los sentimientos y emociones propios así como los de los demás, de comprender y discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones (Ferragut y Ferro, 2012). Por su parte, Goleman (1996) define la

inteligencia emocional como *“una aptitud, una “meta-habilidad” que determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento, incluido el intelecto puro”* (p. 56). En su trabajo Goleman cita a Howard Gardner quien es considerado como el precursor de la teoría de inteligencias múltiples. En este trabajo se destaca la Inteligencia Interpersonal que se define como *“la capacidad para comprender a los demás... la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida”* (Goleman, 1996, p.60)

Es así como el concepto de Inteligencia Emocional integra el aspecto social y el afectivo del individuo con el fin de ampliar el entendimiento del comportamiento humano dentro de un grupo. Por esta razón, el modelo propuesto por Mayer y Salovey en 1997 considera como componentes de la inteligencia emocional estos tres aspectos: (1) identificación adecuada de emociones propias y de otros; (2) entendimiento de la naturaleza de las emociones y (3) la capacidad de regular su expresión. En este trabajo se desarrollan dichos conceptos como Auto-conocimiento y empatía, Identificación de emociones y Autocontrol Emocional.

Autoconocimiento

Muñoz (2001) define el autoconocimiento como una forma más de conocimiento que se caracteriza por ser inmediato, estar dotado de un tipo especial de autoridad y dar cuenta del pensamiento del individuo. Basada en el

discurso de Richard Moran, Muñoz explica el autoconocimiento como aquella habilidad que se caracteriza por el conocimiento de sí mismo y la capacidad de reflexionar sobre aquello que se conoce. Así, el autoconocimiento es una habilidad con la cual no se nace, es necesario adquirirla y desarrollarla a lo largo del ciclo vital (Payá, 1992). Lazoz, (2008) y Guidano, (1997) presentan el conocimiento de sí mismo como un proceso dinámico generador de más habilidades el cual actúa como “bola de nieve” ya que al adquirirlo, automáticamente se desarrollan más habilidades que fortalecen el proceso de autoconocimiento. Es decir, para autoconocerse es necesario autoobservarse y autoevaluarse, el desarrollo de estas dos nuevas habilidades inciden en el autoconocimiento aumentándolo; adicionalmente, un proceso de autoconocimiento fuerte y desarrollado necesariamente es indicador de autorregulación. Es así como el autoconocimiento actúa como facilitador del desarrollo de más habilidades que influyen en el ajuste y actuar del individuo dentro del contexto. Goleman (1996) describe el autoconocimiento como “*la piedra angular de la inteligencia emocional*” (p.67) refiriéndose al grado de conciencia de los propios sentimientos que se da al momento de experimentarlos.

Para el desarrollo de esta habilidad se propone realizar intervención desde diferentes áreas, la cognitiva, la fisiológica y la comportamental. Para ello se usan técnicas de introspección (autoobservación en espejo, relajación muscular progresiva, entre otras) que permiten al individuo percibir con mayor intensidad

las reacciones que su cuerpo tiene (área fisiológica), reportar lo que aparece en su pensamiento (área cognitiva) y describir aquello que hace durante una situación determinada (área comportamental) (Vivas, et. al. 2007).

El autoconocimiento emocional refleja la importancia de reconocer los propios sentimientos y de conocer como estos afectan al propio comportamiento. Esta habilidad resulta clave para la comprensión de propias virtudes y defectos (Caruana, 2007).

Sin duda alguna, el autoconocimiento permite al individuo estar en constante desarrollo y mejora, dada la capacidad adquirida de encontrar en sí mismo los aspectos que se deben mejorar o cambiar. Igualmente permite al sujeto comprender y controlar el comportamiento con el fin de alcanzar un desempeño óptimo en el área social.

Empatía

El concepto de empatía tiene sus inicios en los años veinte cuando el psicólogo estadounidense E. B. Titchener introdujo el término a la literatura de la profesión. Proveniente del griego *empathēia* que traduce “sentir dentro”, la empatía fue definida como “*una especie de imitación física de la aflicción del otro, que evoca entonces los mismo sentimientos en uno mismo*” (Goleman, 1996, p. 126). Entonces, la empatía es la respuesta emocional consecuente a la interpretación del estado de ánimo de otra persona y es similar a lo que la otra está sintiendo (Hofelich y Preston, 2012; Mestre, Samper y Frías, 2004).

Esta definición incluye la capacidad del sujeto de comprender al otro y de “ponerse en sus zapatos” partiendo de lo que observa y recibe del otro, ya sea verbal o no verbal.

Esta imitación física a la que hace referencia Daniel Goleman es una característica que se encontró poseen los bebés de menos de dos años que fue denominada *mimetización motriz* que es la capacidad que tiene el niño de imitar los movimientos del otro (Papalia, 1997; Goleman, 1996). La mimetización motriz cumple una función en el desarrollo del bebé al influir en el proceso de autoconocimiento corporal. El niño que ve llorar a otro niño se limpia los propios ojos para comprobar si está o no está llorando como el otro niño. Este ejemplo observado en los experimentos de Titchener da cuenta de la capacidad que tiene el individuo de percibir e interpretar las emociones expresadas por otros. Esta mimetización desaparece en el bebé aproximadamente a los dos años y medio.

Actualmente los estudios realizados de empatía proponen componentes más allá del conductual (imitación) (Hofelich y Preston, 2012). Fernández, López y Márquez (2008) proponen que la empatía tiene tres procesos distintos: la empatía cognitiva, el contagio emocional y la empatía cognitivo-afectiva. El primero hace referencia al proceso análisis de las señales enviadas por el otro, el sujeto se pone en la situación del otro pero solo a un nivel cognitivo, sin repercusión emocional. El segundo, el contagio emocional, desarrolla emoción en el sujeto que percibe la emoción del otro y genera sentimientos similares

pero sin comprenderlos desde la perspectiva del otro. El tercer proceso es el cognitivo-afectivo, en este se evidencia la comprensión desde ambas áreas, la cognitiva, el sujeto entiende lo que el otro siente y la afectiva, el sujeto siente y acompaña el sentimiento del otro.

Dentro de los procesos individuales necesarios para el desarrollo de la empatía se encuentra la consciencia de uno mismo, el autoconocimiento. Lizeretti y Rodriguez, (2011); Goleman (1996) desarrollan la idea de la conciencia de sí mismo como la capacidad fundamental para desarrollo de la empatía dado que si no se es capaz de observar y comprender las propias emociones, se hace imposible comprender las de los demás; *“entre más abiertos a percibir nuestras propias emociones, más fácilmente percibiremos las de los demás”* (Goleman, 1996, 123).

Otro de los aspectos a tener en cuenta en el momento de hablar de la empatía es el factor comunicación. Se dice que la comunicación no verbal cubre cerca del noventa por ciento de la comunicación total de un individuo lo que hace más significativa la labor que cumple la empatía en la comunicación del ser humano y en su proceso de socialización y adaptación a un grupo (Garaigordobil y García, 2006; Goleman, 1996). Las emociones de otros, rara vez se expresan en palabras, generalmente se hace por medio de gestos y conducta no verbal lo que da cabida a la interpretación personal, por ende a la variabilidad de respuestas ante la misma emoción manifestada por un sujeto.

“la falta de empatía es un trágico fracaso en lo que significa ser humano, porque toda compenetración, la raíz del interés por alguien, surge de la sintonía emocional, de la capacidad de empatía” (Goleman, 1996, p.123).

Identificación de Emociones

La identificación de emociones es un proceso por el cual el individuo reconoce en sí mismo las reacciones emocionales que suceden en momentos específicos; *“es la conciencia de los propios estados internos”* (Vivas, et. al. 2007, p. 31).

El proceso de identificación de emociones tiene una alta relación recíproca con el autoconocimiento, *“la capacidad para reconocer nuestras emociones resulta crucial para la comprensión de uno mismo”* (Caruana, 2005). Partiendo de la autoevaluación que se realiza al conocerse a sí mismo, en el proceso de identificación emocional la evaluación se enfoca en las reacciones emocionales del momento, si bien se tiene en cuenta la valoración amplia de pensamientos y conducta, en la identificación de emociones se canaliza la atención en el área emocional.

Una de las teorías explicativas del proceso emocional es la teoría psicofisiológica de James, desarrollada a finales del siglo XIX en la cual se dice que las emociones son la consecuencia de la percepción de cambios fisiológicos producidos por eventos determinados (Choliz, 2005). Es decir que las emociones son el resultado de las interpretaciones individuales que da el

sujeto a los cambios o manifestaciones “viscerales” del cuerpo como reacciones a enfrentarse a alguna situación en particular. Ejemplo de estas reacciones fisiológicas serían la sudoración fría, la taquicardia, temblores y otras que se relacionan con emociones particulares como el miedo, la alegría o la ira.

Si bien en varias emociones se experimentan los mismos cambios fisiológicos (ej. taquicardia en miedo y en ira), de acuerdo al modelo de James, cada reacción emocional presenta un *patrón fisiológico diferenciado*, es decir, cada emoción varía dependiendo las características de la reacción fisiológica como frecuencia o intensidad. Esta explicación tiene como base la fundamentación biológica al exponer que unas emociones se relacionan con respuestas del sistema simpático, mientras que otras se relacionan con las respuestas del sistema parasimpático (Chóliz, 2005; Caruana, 2005; Payá, 1992).

Otra área que intervienen en la identificación emocional es la cognición. Este proceso es el encargado de interpretar los cambios fisiológicos que emite el cuerpo dándole un significado y determinando la emoción. Chóliz (2005) describe el surgimiento de las emociones como la consecuencia de la conjugación de dos factores, la activación fisiológica y la interpretación cognitiva, “*la magnitud de la reacción fisiológica determinaría la intensidad de la reacción emocional, mientras que los procesos cognitivos darían razón de la cualidad de la misma*” (p.30).

Por su parte, Wiesinger (2003, citado por Vivas et. al. 2007) desarrolla de mayor manera el componente cognitivo y adiciona un componente para realizar una adecuada y completa identificación de emociones, el comportamental. En su propuesta se plantean cuatro momentos que se presentan a la hora de *“hacer una pausa mental para captar el murmullo interno de las emociones”* (Vivas, et. al. 2007; p.30). El primer momento hace referencia a la valoración de juicios propios, es decir que significado y valoraciones morales aparecen en ese momento específico; el segundo es lo que Wiesinger llama la sintonización con los sentimientos, consiste en comprender la emoción y actuar de acuerdo a ella en términos de expresión facial, postura corporal, comunicación verbal y no verbal. En un tercer momento se habla de la intencionalidad, momento en el cual se debe ser consciente de lo que se pretende al reaccionar de determinada manera; y por último, el cuarto momento que implica realizar una autoevaluación constante de los actos en el momento específico de la manifestación de la emoción. Como se puede observar, es el cuarto momento en el cual se agrega la evaluación comportamental de las emociones.

Para llevar a cabo este proceso de identificación y en primer momento control de las emociones, Vivas y colaboradores (2007) proponen dar respuesta a cinco preguntas que orientarían la expresión adecuada de emociones. Las preguntas abarcan los componentes propuestos por Wiesinger y son: *¿Qué siento ahora mismo?, ¿Qué quiero?, ¿Cómo estoy actuando? ¿Qué valoraciones estoy haciendo? ¿Qué me dicen los sentidos?*. Dando respuesta a

estas preguntas se daría identificación plena de las emociones desde diferentes áreas lo cual permite un mayor entendimiento de estas.

El reconocimiento o identificación de las propias emociones se considera como el primero y el paso fundamental en el proceso de control y cambio de las mismas.

Autocontrol Emocional

Como se nombró anteriormente, la aparición de las emociones es involuntaria, es decir, no es posible evitar la aparición de las respuestas emocionales ante diversas situaciones, esto debido a su carácter adaptativo. Sin embargo, lo que sí es posible controlar es la respuesta comportamental en cómo se expresan.

Control emocional NO significa ahogar o reprimir las emociones, sino regular, controlar o eventualmente modificar estados anímicos y sentimientos (Vergara y Fuertes, 2009). El autocontrol constituye la habilidad de moderar la propia reacción emocional ante una situación específica, ya sea una reacción emocional negativa (ej. ira, miedo) o positiva (ej. alegría) (Fernández, et al. 2003); *“no sería conveniente expresar excesiva alegría ante otras personas o amigos, que están pasando en ese momento por situaciones problemáticas o desagradables”* (Ramos, Hernández y Blanca, 2011, p.211).

Claramente uno de los factores que más se tiene en cuenta en el autocontrol es el factor comportamental de las emociones, ya que al ser el más observable, es el que genera mayores efectos a nivel social. Sin embargo, el autocontrol se debe

desarrollar para reducir otras conductas no observables como los pensamientos negativos y los juicios de valor (Caruana, 2005). Esto con el fin de aumentar el control interno de las emociones y reducir las manifestaciones externas perjudiciales para el individuo y para quienes lo rodean.

Chóliz (2005) describe el proceso de activación y desactivación emocional en dos procesos, el proceso A que implica la activación de emociones y el proceso B que implica la activación de las emociones contrarias al A, y cinco fases. En la fase 1, el proceso A (activación) inicia rápidamente tras la aparición del estímulo desencadenante mientras el que proceso B aparece en menor medida, el proceso A es el que se manifiesta conductualmente. En la fase 2, aun con presencia del estímulo desencadenante, el proceso A llega a un tope de intensidad e inicia su disminución progresiva, esta fase se denomina fase de adaptación. En la fase 3, los procesos A y B se encuentran en el mismo nivel lo que genera estabilidad de la reacción emocional. La fase 4, se caracteriza por la ausencia del estímulo desencadenante, en este punto el proceso A se desvanece rápidamente mientras que el proceso B lo hace de manera más pausada y sostenida siendo este último el que inicia a manifestarse conductualmente. Por último, la fase 5 es la vuelta a la normalidad, es decir al estado emocional equilibrado previo a la presentación del estímulo desencadenante.

De esta manera, el objetivo principal del autocontrol emocional es moderar las interpretaciones y manifestaciones conductuales resultado de las emociones por medio de estrategias y herramientas que “interrumpen” el proceso descrito por

Chóliz. Esta interrupción busca reducir la manifestación de conductas agresivas consecuentes a emociones negativas y aumentar la asertividad.

Técnicas como el mindfulness (conciencia plena) favorecen el control emocional por medio lo que Ramos y colaboradores (2009) denominaron *distanciamiento de la experiencia interna y externa*, es decir que por medio del mindfulness es posible “desconectar” las respuestas conductuales que resultan de las respuestas emocionales de la percepción e interpretación de las mismas. Esto al mismo tiempo reduce la reactividad emocional, aumenta la concentración y mejora el control de pensamientos, emociones y conductas (Cazorla, 2011).

Al igual que el mindfulness, existen diferentes técnicas conductuales y cognitivas que buscan mejorar la autopercepción y el autoconocimiento con el fin de aumentar el autocontrol en el individuo.

Las estrategias para mejorar el control de las emociones varían de acuerdo al área a modificar, sin embargo, es común que las técnicas se mezclen y se usen simultáneamente para promover un mejor resultado (Vergara y Fuertes, 2009; Vivas, et.al. 2007).

La respiración controlada es tal vez la técnica usada por excelencia en tratamientos de control emocional. Por medio de la respiración controlada se busca controlar las reacciones fisiológicas intensas antes, durante y después de la presentación del estímulo desencadenante. La respiración proporciona una mayor oxigenación cerebral lo que causa mayor claridad, lucidez y eficacia cognitiva.

Otra función que cumple el ejercicio de respiración es dirigir la atención y concentración hacia el acto de respirar lo que lleva a reducción del flujo de pensamientos intrusivos inquietantes y reducción de angustia característicos de situaciones de estrés y ansiedad (Cazorla, 2011; Ramos, et. al. 2009; Vivas, et al. 2007; Chóliz, 2005).

Otra de las técnicas conductuales más usadas en el control de emociones es la relajación muscular. El objetivo de la relajación muscular es eliminar una de las respuestas fisiológicas características de las emociones negativas, la tensión muscular. Introducida por Jacobson en 1938, la relajación muscular progresiva consiste en desactivar el sistema simpático que hace que los músculos se contraigan y activar el parasimpático para que se relajen (Prettel, 2012). Exposiciones prolongadas a estados de contracción muscular conllevan dificultades físicas como tendinitis o lesiones musculoesqueléticas. La relajación muscular progresiva se desarrolla por medio de la respiración controlada. Esta se debe inicialmente llevar a cabo bajo condiciones propicias tales como la posición corporal, características del sitio en el que se lleva a cabo, entre otras. Consiste en realizar contracciones voluntarias de grupos musculares específicos y luego aflojarlos mientras el terapeuta da instrucciones para dirigir el proceso interpretativo de las sensaciones del momento (Vivas, et. al., 2007). Tras entrenamiento y repeticiones, el sujeto adquiere la capacidad de percibir mejor sus reacciones fisiológicas y de reducirlas antes de que su intensidad genere malestar físico y emocional.

Adicionalmente a las técnicas de modificación conductual se encuentran las técnicas de modificación cognitiva. Como se ha expuesto anteriormente, las emociones generan pensamientos de diferentes tipos, ya sean positivos en el caso de las emociones como la alegría, o pensamientos catastróficos como en el caso de las emociones negativas. Para ellos se utilizan técnicas de detención del pensamiento que consisten en interrumpir el pensamiento negativo y sustituirlo por un pensamiento positivo funcional para así disminuir los efectos emocionales producto de las situaciones de estrés (Ferragut y Fierro, 2012, Cazorla, 2011).

Es así como el autocontrol emocional requiere de intervención a diferentes niveles, en este caso se describe parte de la intervención conductual y cognitiva, siendo cada una complemento de la otra con el fin de modificar toda el comportamiento de control de emociones y así mejorando la calidad de las relaciones sociales que tiene el individuo.

Asertividad

Como ya se ha mencionado la asertividad es una de las tantas habilidades sociales y emocionales del ser humano, como por ejemplo la habilidad de hablar en público, entre muchos. Para Ferragut y Fierro (2012) la asertividad es la expresión de sentimientos positivos y negativos de forma adecuada y honesta; visto de otra manera, la asertividad es la capacidad de expresar los propios sentimientos, ideas y opiniones de manera libre, clara y sencilla, comunicándolos en el momento justo y a la persona indicada.

La comunicación interpersonal es una parte esencial de la actividad humana y representante de las relaciones que establecemos con los otros, sin embargo, esta comunicación en muchos momentos es escasa, frustrante e inadecuada. El individuo trae también a la situación sus propias actividades, valores, creencias, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción (Vivas, et. al. 2007; Wilkinson y Canter, 1982) lo que indica que no todas las personas se comportan de la misma forma en una misma situación, o la misma persona actúa de manera diferente en situaciones similares, y ser considerada dicha respuesta con el mismo grado de habilidad social.

Por lo tanto, una adecuada conceptualización de la conducta socialmente habilidosa implica la especificación de tres componentes de la habilidad social: una dimensión conductual (tipo de habilidad), una dimensión personal (las variables cognitivas) y una dimensión situacional (el contexto ambiental) (Mayer, 2008).

Las principales características de las habilidades sociales son: (Caballo, 2002; Alberti, 1977), a) se trata de una característica de la conducta, no de las personas; b) es aprendida. La capacidad de respuesta tiene que adquirirse; c) es una característica específica a la persona y a la situación, no universal; d) debe contemplarse en el contexto cultural del individuo, así como en términos de otras variables situacionales; e) está basada en la capacidad de un individuo de escoger libremente su acción; f) es una característica de la conducta socialmente eficaz, no dañina.

Teniendo en cuenta las características anteriores y lo que menciona Mayer (2008), el ser humano nace asertivo y la sociedad lo vuelve inasertivo; pues esto ocurre cuando se hace sentir al niño culpable y no se impulsa al pequeño en hacer respetar lo que quiere y desea.

Existen tres tipos de asertividad; la expresión de sentimientos afectivos, expresión de sentimientos de oposición y un tercer tipo, agregado por Vicente Caballo, quien lo llama "capacidad de negociar o conciliar" (Vivas, et. al. 2007; Caballo, 2002). Hay que tener en cuenta que la asertividad en la mayoría de ocasiones es situacional. La asertividad como cualquier otra habilidad es susceptible al aprendizaje, entrenamiento y modificaciones, esto se obtiene mediante técnicas de entrenamiento asertivo, como es: Identificar la conducta interpersonal (pasivo, agresivo o asertivo). Analizar el grado en que la respuesta a las situaciones problemáticas puede hacer que el resultado sea positivo o negativo. Identificar los pensamientos negativos y el objetivo que se quiere conseguir. El terapeuta entrenador moldea junto al individuo el guion para que sea expresado de forma específica ya sea para desarrollar lenguaje corporal adecuado o aprender a identificar y evitar las manipulaciones de los demás.

Con base en las características anteriormente nombradas, la asertividad consiste en:

- Manifestar ideas y sentimientos, sin hacer menos los de los demás.
- Respetar a los demás como a sí mismo.

- Ser receptivo a las opiniones ajenas, dándoles la misma importancia que a las propias.
- Expresar de forma directa, abierta y honesta las ideas y creencias propias ante los demás.
- Evitar conflictos aceptando que no todas las ideas se comparten pero que tienen un valor para quien las expresa.

Así pues, el entrenamiento en asertividad tiene como objetivo fundamental la promoción de estos comportamientos anteriores y la reducción de conductas pasivas que permitan que los derechos del individuo sean vulnerados.

Para el entrenamiento en asertividad, al igual que en la identificación de emociones y en el autocontrol, interviene la autoobservación y el autoconocimiento. Como preferencia interventiva se presentan las técnicas cognitivas que se refuerzan con las técnicas conductuales.

Por medio de técnicas como el banco de niebla (cognitiva) en la que el individuo debe reconocer que se está o no de acuerdo; que la otra persona tiene motivos para mantener su postura y que son igualmente validos que los propios. Estos ejercicios deben ser reforzados por medio de ensayos conductuales que le permiten al sujeto llevar a cabo en casos simulados o reales las habilidades adquiridas. Ejemplo de estas son el disco rayado que consiste en diseñar junto con el paciente una frase que sea plenamente asertiva y este debe repetirla

determinado número de veces para interiorizar los componentes de la comunicación asertiva y así hacerlos parte de su repertorio conductual.

Teniendo en cuenta estas técnicas, las personas asertivas entablan conversaciones con facilidad, transmiten y obtienen información sin problemas, dejan de sí mismas una agradable sensación, expresan con claridad sus puntos de vista, manifestando su desacuerdo con los demás, valoran las opiniones de los otros y sin vulnerar al otro.

Habilidades Sociales

Las habilidades sociales se refieren al comportamiento que se adquiere para interactuar y relacionarse con otros, ya sean iguales (pares) o de diferentes edades de forma afectiva y mutuamente satisfactoria. Como bien se sabe, el ser humano por principio es un sujeto sociable que vive y desarrolla en un proceso de socialización y aprendizaje social y este ocurre inmediatamente después de nacer, por tanto, la familia se convierte en la primera unidad social en la cual el niño tiene experiencias sociales y la escuela continua como un agente desarrollador del proceso de adquisición de estas habilidades, sin olvidar que las habilidades sociales pueden adquirirse a lo largo de toda la vida (López, 2008; Fernández, Extremera, 2005). Esto repercutirá en la autoestima, auto-concepto, valía personal y todas estas variables inciden en el concepto integral de salud.

El concepto social significa “aquello perteneciente a la sociedad” recordemos que se entiende por sociedad el “al conjunto de individuos que comparten la

misma cultura y que interactúan entre sí para conformar una comunidad” (Monjas, 1992; Goldstain, 1987). En este sentido lo social puede otorgar un sentido de pertenencia ya que implica algo que se comparte a nivel comunitario. Por ejemplo, la noción de convivencia social se refiere al modo de convivir que tiene los integrantes de una sociedad. Por otro lado, la palabra habilidad hace referencia a la capacidad o talento que se ha aprendido y desarrollado al practicar a hacer una actividad. Casi todos los seres humanos, incluido aquellos que manifiesta una limitación motriz o discapacidad intelectual, entre otros, se distinguen por algún tipo de actitud (Pérez, Saavedra, Salum y Silva, 2005).

Así pues, las habilidades sociales se definen como la capacidad que se tiene para congeniar con los demás, es el conjunto de comportamientos que tiene un individuo en un contexto social en el cual expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, respetando esos mismos comportamientos en los demás, con el fin de establecer o mantener nuevas relaciones y vínculos sociales (Caballo, 1986, citado por López, 2008).

La exposición a diferentes clases de experiencias que posibiliten relacionarse en variadas situaciones sociales, se favorece el desarrollo de conductas sociales adecuadas, un mayor desarrollo y un mejor ajuste personal y social, tanto en la infancia como en la edad adulta. EL desarrollo de habilidades sociales durante la época escolar contribuye a disminuir también otras situaciones problemáticas presentes en aulas, tales como problemas emocionales, problemas escolares,

desajustes psicológicos infantiles, psicopatologías, delincuencia juvenil y problemas de salud mental en la edad adulta (Collel, 2003).

Los componentes de las habilidades sociales son: los componentes no verbales pero observables (asentir con la cabeza, movimientos de manos, sonrisa, distancia-proximidad, movimientos de pies, expresión del rostro, postura), componentes para verbales (volumen de la voz, entonación, velocidad, fluidez, tiempo), componentes verbales (escucha activa, iniciar conversación, mantener conversación, hacer cumplidos, expresar sentimientos). También se encuentran los componentes cognitivos afectivos y emocionales; Saber (tener conocimientos necesarios, estrategias adecuadas para cada situación), Poder (poseer la capacidad y destrezas necesarias), Querer (tener disposición, atención y motivación necesaria) (Diekstra, 2009; López, 2008; Collel, 2003).

Basado en estos componentes, el individuo adquiere la habilidad para ser socialmente adecuado, buscar modelos adecuados, valorar aspectos positivos de cada una de las conductas, pensamientos divergentes, modificar pensamientos irracionales y buscar ocasiones de interacción.

Pautas de Crianza

Las prácticas de crianza hacen parte de las relaciones familiares y en ellas se resalta el papel que juegan los padres en la formación de sus hijos. Estos, generalmente, tienen una noción espontánea, no muy elaborada, de la manera como se debe criar a los hijos y además son capaces de desarrollar teorías sobre

la mejor forma de realizar esta tarea (Aguirre, 2000). De este modo las pautas de crianza deben entenderse como aquellos patrones del comportamiento de los adultos, enfocados en satisfacer las necesidades de supervivencia de los infantes y así asegurarles una buena calidad de vida; las acciones adoptadas por padres, abuelos y otros cuidadores, se asocian con el estado de salud físico y psicológico de los niños especialmente en edades tempranas. Esto implica que dichos patrones son considerados factores protectores de desarrollo en la mayoría de los casos, sin embargo es posible que también constituyan un factor de riesgo cuando dichas pautas de atención no resultan pertinentes y efectivas (Cortés, Romero y Flores 2006).

Dentro de los factores de riesgo manifestados en aquellos estilos de crianza disfuncionales, se considera el maltrato infantil como uno de los más relevantes; Rodríguez (2006), realizó un estudio en el que descubre que los traumas cerebrales anteceden cambios de conducta predisponiendo un incremento en violencia. Muchas de estas lesiones fueron adquiridas como producto del maltrato entre otras situaciones. Dicha expresión extrema de las prácticas parentales, que aprueban el uso de la violencia con los hijos, dificultan el desarrollo de las competencias psicosociales en niños y niñas (Gracia, 2002).

Dentro del ámbito psicológico, se encuentra correlaciones a partir de la cuales se argumenta la incidencia de las pautas de crianza, en el desarrollo de algunas dificultades, dentro de las cuales se destacan bajo rendimiento escolar, dificultades en la comunicación, hostilidad, depresión, mentiras frecuentes y

conductas transgresoras. Esto evidencia que la transformación de las relaciones familiares y en general, las prácticas de crianza inadecuadas pueden afectar la motivación por el aprendizaje o convertirse en factores predisponentes de posibles comportamientos desadaptativos (Arvelo, 2003).

En efecto, la calidad de las relaciones padres e hijos son indicadores a través de los cuales, se puede establecer como cada sujeto se prepara para interactuar en los diferentes contextos a lo largo de su ciclo vital. Así la escasa presencia física o accesibilidad de los padres y la falta de supervisión de estos, acompañada por una ausencia de comunicación con los hijos, se asocian a relaciones conflictivas y a la adquisición de repertorios conductuales de riesgo o de carácter antisocial. Contrario a esto un mayor apoyo percibido de la familia se asocia a una baja probabilidad de consumo de sustancias psicoactivas, principalmente en la adolescencia (Márquez, García y Otros, 2004).

Para Luna (2004), en Colombia, algunas de las dificultades a la hora de identificar el manejo de las pautas de crianza, se explican por las diferencias entre padre y madre, con respecto a la forma como cada uno asumen su rol. Las mujeres reconocen también debilidades de los padres en la crianza, entre las más importantes se encuentran la debilidad de carácter y fortaleza para enfrentar el diálogo con los hijos, el trato fuerte, y la falta de tiempo para participar en la crianza de los niños. Según esta información, el padre en nuestro contexto es aún una figura ambigua que se mueve entre el autoritarismo y la permisividad, entre la fortaleza y la debilidad.

La importancia de un análisis integral de las pautas de crianza, radica en la posibilidad de identificar patrones específicos de cuidado, lo cual facilitará el diseño de intervenciones puntuales orientadas a modificar las acciones que resultan poco efectivas, ya sea en una familia en particular o en toda una comunidad. No obstante a pesar de la necesidad de trabajar dicha temática, analizando factores relacionados con las actitudes, tradiciones y creencias dentro de la dinámica familiar (Cortés, Romero y Flores 2006).

La naturaleza de los acontecimientos vitales presentes en la historia de vida del adolescente, preceden al desarrollo de comportamientos agresivos. En relación con esto, la familia se convierte en un factor relevante, ya que es allí en donde se encuentran los modelos a seguir por medio de la educación, la observación constante de los comportamientos de los padres y la forma de relación social, establecidos por el núcleo familiar con otros grupos. En efecto esta unidad debe permitirles a los individuos desarrollar habilidades enseñándoles a superar las limitaciones.

El vínculo padre-hijo ha sido asociado a las respuestas emocionales de los adolescentes ante eventos negativos y a la presencia de comportamientos disruptivos emocionales o netamente conductuales. Por consiguiente, la relación del adolescente con sus padres se considera como una variable importante para el desarrollo de comportamientos asociados con el acoso escolar, ya sea como victimario o como víctima, ya que quienes tienen un vínculo pobre con sus padres son más vulnerables a presentar comportamientos relacionados con dificultades

emocionales (ej. baja autoestima) o con comportamientos agresivos en situaciones de estrés, en comparación con aquellos que tienen un estilo de relación más cercano y de mayor soporte emocional (Kraaj, Garnefski & Wilde, citados por Pardo, Sandoval & Umbralía, 2004).

Hernández (1996), al estudiar las características de familias colombianas, identificó algunas variables relacionadas con el riesgo de manifestación estos comportamientos, dentro de las cuales se encuentran: a) escasa cercanía afectiva, b) la disciplina inconsistente (aplicación indiscriminada de castigos y refuerzos), c) escaso o excesivo control conductual por parte de los padres y d) desacuerdos marcados entre los padres acerca de la crianza. Por otra parte se reconoce que dentro de aquellos grupos familiares en donde existe mayor vínculo afectivo entre sus miembros, aparecen mayores estrategias de reestructuración para afrontar los problemas, con la idea de aceptar el conflicto entre los miembros de la familia como algo necesario para el desarrollo de los individuos pertenecientes a la misma brindando la posibilidad de trasladar dichas estrategias a diferentes contextos.

Por otra parte, la vinculación parental entre padres e hijos, se ha considerado como un factor importante para el desarrollo de la personalidad; así los altos niveles de sobreprotección paterna han sido relacionados con frecuentes sentimientos de temor, irritabilidad y hostilidad que pueden ser algunos de los criterios establecidos dentro de los trastornos de la personalidad. Por ejemplo algunos pacientes con trastornos de personalidad perciben que la poca

autonomía, la sobreprotección materna y el continuo control paterno, explicarían parte de las distorsiones cognitivas e inestabilidad afectiva identificadas en dichas problemáticas. Así mismo los problemas de identidad han sido explicados por el excesivo cuidado paterno y la negación de autonomía (Rongrong, Wang, Qian and Jang, 2007).

De acuerdo con Gracia (2002), el maltrato infantil puede considerarse otro de los factores de riesgo asociados a prácticas parentales severas y abusivas hacia el niño, incapaces de promover la competencia psicosocial, generando inestabilidad para el desarrollo emocional e intelectual desde los primeros años de vida. En consecuencia la educación parental, se encuentra determinada por dos factores relevantes, dentro de los que están: el afecto parental (cariño versus hostilidad) y el control parental (permisividad versus rigidez).

Al respecto Rohner (1975), en su teoría aceptación – Rechazo parental, concibe las prácticas de crianza como un continuo, en donde en un extremo se encuentran los padres que muestran su amor y afecto hacia los hijos verbal y físicamente. Contrario a esto, en el otro extremo se encuentran los padres que sienten aversión o se sienten agraviados por sus hijos. Así el rechazo parental está definido como la ausencia o retiro discriminado de afecto o amor de los padres hacia sus hijos, identificándose en tres formas: a) Hostilidad y agresión. b) indiferencia y negligencia. c) Rechazo.

Aunque son múltiples los factores asociados al maltrato infantil, los patrones negativos de interacción familiar, son compatibles con la generación de todo tipo de violencia tanto física como psicológica. En este sentido, las características de la interacción paterno-filial en especial en sus estadios tempranos, constituye un importante elemento para la identificación para la identificación del maltrato; lo cual contribuye a la posibilidad de intervenir teniendo un pronóstico más favorable para la modificación de algunas conductas agresivas.

Así mismo las prácticas parentales han sido un indicador, relacionado con el rendimiento académico, la participación en la toma de decisiones y la formación del sistema de valores y creencias en la adolescencia. De manera inversa una falta de soporte parental se relaciona con el incremento en el uso de sustancias psicoactivas, las conductas delictivas y los trastornos de estado de ánimo. Todo esto se explica, si se tiene en cuenta que al inicio de la adolescencia los jóvenes tienden a no darle importancia a las opiniones expresadas por sus padres, ya que tienen un interés particular en ser aceptados dentro de su grupo de pares, en donde en muchos casos pueden iniciar todo un repertorio de conductas de tipo antisocial. Es este sentido es importante establecer desde la infancia todo un sistema de crianza basado en un estilo democrático, pues es allí donde los padres todavía conservan una influencia importante en los valores actitudes y actividades de sus hijos.

Sin embargo, en la mayoría de los casos las formas de crianza se establecen en gran medida de acuerdo al género de los hijos; es así como se observa en

nuestra cultura que existe la necesidad de utilizar un estilo de crianza de tipo sobreprotector en la hijas, teniendo como objetivo principal retrasar el inicio de su actividad sexual y de pareja. Es decir la relación observada entre el sexo y la afiliación a grupos delictivos podrían indicar las diferencias entre las prácticas de crianzas aplicadas para niños y niñas, lo cual lleva a mayor supervisión para las hijas en comparación con los hijos (Carrillo, Maldonado, Saldarriaga & Vega, 2004). Algo paradójico, si se tiene en cuenta que en la última década ha habido un incremento significativo en el número de embarazos en adolescentes.

En consecuencia, la enseñanza que muchas veces se imparte en las familias genera automáticamente diferencias psicológicas y sociales; por ejemplo se encuentra que los padres de las familias con hijos varones consideran que la crianza debe estar argumentada en la responsabilidad, el autocontrol para no caer en vicios y la madurez para formar una familia, sin embargo, se inculca el hacerse respetar no importa los medios que se utilicen. Por su parte los padres de hijas consideran que deben enseñarse valores morales para que se den a respetar de los hombres y disciplinarlas sin utilizar la fuerza física. En ese sentido, conviene promover acciones que contribuyan a la igualdad entre los sexos, de tal manera que se logre la eliminación de autoritarismo y la violencia en las relaciones conyugales y parentales (Torres, 2005).

Entrenamiento a padres

Aunque los programas de educación para padres son manejados en la actualidad, el proceso de conceptualización de dichos proyectos ha enfocado la atención en los efectos de los programas, dejando de lado la pregunta en qué consiste, en la práctica y como una práctica sociocultural. Al respecto, Márquez, Rodrigo y Capote (2000), citado por Pérez (2005), afirman que la familia es la única institución educativa en la que sus miembros adultos no reciben una preparación específica que mejore y optimice sus competencias, lo cual ha incidido de manera negativa para que los padres no sepan utilizar adecuadamente sus propios recursos en el manejo de las diferentes problemáticas que presentan sus hijos. En esta medida se plantea la necesidad de diseñar estrategias de psicoeducación dirigidas hacia los adultos, haciendo referencia específicamente a la labor paterna/materna.

Los mismos autores hacen referencias a uno de los programas de entrenamiento llevado a cabo en México (Programa de educación inicial no escolarizada EINE), cuyo objetivo principal estaba dirigido a capacitar a los padres de familia con hijos menores de cuatro años para mejorar las prácticas de crianza haciéndolos partícipes del proceso de estimulación temprana. Entendiendo el concepto de “estimulación” como parte de los planteamientos teóricos de la psicología del desarrollo en el que se resume la idea del papel que juegan los padres en la formación de sus hijos. Sin embargo algunos de los inconvenientes de este programa hacen referencia a que los contenidos manejados no ofrecían

una respuesta práctica a los problemas como tal, sino que se basaban en conceptualizaciones metodológicas rígidas. Por otra parte se encuentran dificultades en los aspectos metodológicos que sustentan el programa ya que son relativamente imprecisos, dado que se no se identifican claramente las recomendaciones basadas en el conocimiento especializado y aquellas manejadas a partir de la experiencia de la personas como punto de partida de un proceso colectivo de construcción de conocimiento.

La adolescencia

La adolescencia es la etapa del desarrollo comprendida entre los 11 y los 21 años de edad aproximadamente (Papalia y Wendkos, 1997). Es el momento del ciclo vital que se caracteriza por la aparición de nuevas oportunidades, el llamado de la libertad y el desarrollo de la personalidad. Durante la adolescencia se manifiesta con mayor fuerza la presión del grupo de pares, esto afecta de manera dramática el comportamiento del individuo y el proceso de toma de decisiones. Esta respuesta y cambio conductual en el adolescente responde a la necesidad de aceptación y aprobación dentro de un grupo, lo que en ocasiones incide en la ejecución de comportamientos de riesgo (Contreras, Esguerra y Londoño, 2005).

Respecto a la población específica bogotana, un estudio realizado por Garaigordobil y Donado (2011) especifica ciertas características que diferencian a los adolescentes de Bogotá de los adolescentes de otras regiones de Colombia. En este estudio se evidenció que los adolescentes bogotanos muestran menor sexismo, lo que facilita y permite que se den relaciones más sanas y de mayor

calidad, adicionalmente, el factor sexismo se relaciona con la calidad de vida siendo esta mayor en la población bogotana. Otro aspecto particular de los adolescentes bogotanos es la mayor aceptación de las diferencias, esto se da debido a las características sociodemográficas de la ciudad. Sin embargo, Garaigordobil y Donado, (2011) y González y Hoz, (2011), también identificaron características que facilitarían la presentación de casos de acoso escolar como bajo auto-concepto y baja extroversión comparado con las regiones caribe de Colombia; adicionalmente los adolescentes bogotanos presentaron mayores niveles de neuroticismo. Estas tres características disminuyen la capacidad de adaptabilidad del individuo. Otras características encontradas en el estudio son mayor agresividad, mayor ansiedad y mayor índice de psicopatología. Se encontró que el 34% de los adolescentes han tenido por lo menos un momento de ideación suicida durante su vida.

Las anteriores características, conjugadas con los resultados de las investigaciones de Contreras y colaboradores (2005) en las que se evidencia la mayor vulnerabilidad durante la adolescencia de adquisición de conductas de riesgo, permiten entender la necesidad del trabajo especial que se debe realizar en esta población. Es necesario desarrollar programas que permitan hacer conciencia del riesgo en el que vive el adolescente y así aumentar su responsabilidad sobre su comportamiento y el desarrollo de programas de educación emocional que permitan mejorar los niveles de sociabilidad de los adolescentes bogotanos y de esta forma brindarle herramientas que aumenten su calidad de vida.

PROGRAMA DE PREVENCIÓN “AULAS SANAS, CERO BULLYING”

Presentación del Programa:

El programa psicoeducativo para la prevención de comportamientos asociados con el acoso escolar, está dirigido a la población de adolescentes colombianos entre once y los catorce años; está diseñado bajo una orientación cognitiva conductual y bajo dicho paradigma se estructura cada sesión. Así mismo, el presente programa está diseñado para ser aplicado por psicólogos clínicos con formación cognitivo- conductual, que tengan experiencia en el manejo de adolescentes dentro del contexto escolar.

Dentro de la elaboración del mismo, se proponen tres módulos distribuidos de la siguiente manera: módulo para adolescentes (10 sesiones); módulo para padres (4 Sesiones) y módulo para docentes (4 sesiones).

En el módulo de adolescentes, se busca facilitar estrategias que fortalezcan un autoconcepto adecuado, el reconocimiento del otro y aceptación de la diferencia, la identificación y regulación emocional, promoción de la asertividad como habilidad importante dentro de la interacción con pares, Solución de conflictos y promoción de las relaciones sociales dirigidas a la no violencia.

Con el segundo módulo, se busca involucrar a los padres en la promoción, mantenimiento y generalización de comportamientos que a nivel de desarrollo emocionales y social, favorezcan la prevención del acoso escolar, dentro del grupo

de adolescentes. En efecto se hace énfasis en el trabajo conjunto que se debe realizar dentro del contexto familiar.

A lo largo de las cuatro sesiones programadas para este grupo las temáticas a trabajar estarán dirigidas hacia: Inicialmente orientar a los padres frente al concepto de acoso escolar, factores de riesgo y consecuencia relacionados con esta problemática. Así mismo se trabajaran sobre estilos de crianza y el desarrollo de vínculos seguros a nivel paterno-maternofilia. Se abordarán los estilos de corrección y sus efectos en relación al proceso de socialización e interacción dentro del grupo de adolescentes con sus pares y figuras de autoridad. Finalmente se trabajará el entrenamiento en asertividad y su importancia dentro de la comunicación y la solución de conflictos en el contexto familiar.

En relación con el tercer módulo, se reconoce la importancia de ofrecer a los docentes herramientas a partir de las cuales identifiquen de manera temprana situaciones de riesgo que pudieran generar acoso escolar. Así mismo reconozcan el papel que desempeñan como promotores y modelos de comportamientos pro-sociales hacia el grupo de adolescentes. De igual manera se busca que adquieran habilidades en el manejo de estrategias dentro del aula que ayuden a prevenir comportamientos entre los adolescentes, relacionados con el acoso escolar.

MODULO 1 DIRIGIDO A LA POBLACIÓN DE ADOLESCENTES.

SESIÓN 1: LA PROBLEMÁTICA DE ACOSOS ESCOLAR: DEFINICIÓN Y
CONCEPTUALIZACIÓN

Objetivo: Brindar información acerca de la importancia de la educación emocional y social en la prevención de comportamientos asociados con el acoso escolar en los adolescentes.

Duración: 60 minutos

Recursos:

- Vídeo Beam
- Presentación
- Video contra el acoso escolar
- Copias cuestionario Mitos y realidades sobre bullying.
- Lápices, hojas en blanco.

Procedimiento:

Esta Sesión, se realiza con adolescentes entre once a catorce años, quienes previamente han sido convocados por los docentes de la comunidad educativa o institución a la cual pertenecen.

1- Inicialmente es necesario establecer un clima de empatía con los participantes, brindando los espacios necesarios de discusión en relación con el objetivo propuesto.

2- Se aborda de manera inicial la problemática de acoso escolar, los factores causales y sus consecuencias, a través de un estudio de caso presentado en

video... (ANEXO 1). Posteriormente se dará un pequeño cuestionario acerca de los principales conceptos relacionados con el tema en cuestión, buscando conocer la percepción de cada participante en relación con el fenómeno de acoso escolar (ANEXO 2).

3- Se da a conocer la definición de Educación emocional, desde Bisquerra (2000), a partir de la cual: “Es un proceso permanente que pretende desarrollar el conocimiento sobre emociones propias y las de las demás, con objeto desarrollar competencias de prevención y desarrollo humano”.

Se socializa la pertinencia que tiene esta estrategia en el aporte para la disminución de factores de riesgo asociados con el fenómeno de acoso escolar.

4- Se dan a conocer los aspectos a tener en cuenta dentro del programa de entrenamiento, lo cuales hacen referencia a: autoconocimiento - autoconcepto, Reconocimiento de los demás. Autocontrol y expresión emocional. Solución de conflictos, Relaciones sociales dirigidas a la no violencia.

5- Se propone un espacio para resolver dudas propias de los participantes.

6- Al Finalizar la sesión, se les pide a cada uno de los participantes escribir de manera breve sus experiencias dentro del proceso de socialización con sus pares y dentro del contexto escolar a lo largo de su historia de vida.

SESIÓN 2: AUTOCONOCIMIENTO – ¿QUIÉN CONSTRUYE MÍ IDENTIDAD?

Objetivo: Promover en los participantes el desarrollo de habilidades dirigidas hacia la identificación de significados y referentes relacionados con su autoconcepto, en términos de cualidades, habilidades y características; a partir de la auto observación, auto aceptación y reflexión.

Duración: 90 Minutos

Recursos:

- Pliegos de papel
- Marcadores.
- Copias Ejercicio de autoconcepto
- Copia actividad YO REAL- YO IDEAL

Procedimiento:

1) Se inicia la sesión promoviendo en los participantes la construcción de significados que estén asociados con Autoconcepto y construcción de identidad, a manera de lluvia de ideas. Dicho ejercicio será plasmado por escrito y se socializará a manera de poster. Junto con este material, se busca ampliar la información referente a estos dos conceptos y la relevancia que tienen dentro de la propuesta de educación emocional y social dirigida hacia la prevención del acoso escolar en adolescentes.

2) A manera de actividad individual, se dará a cada uno de los participantes, un cuestionario de palabras y frases relacionadas con aspectos propios del autoconcepto (autoimagen, autoestima, comportamientos propios). Se les explica

la importancia de completar las frases, en el menor tiempo posible, de manera clara y sincera, ubicándose en el momento presente. (ANEXO 3)

3) Se realiza la actividad denominada YO REAL- YO IDEAL. De manera individual, se busca que cada participante identifique características propias y aquellos imaginarios que pueden representar elementos importantes en la construcción de identidad. (ANEXO 4)

4) Una vez todos los participantes hayan realizado la actividades dos y tres, formarán subgrupos de trabajo, dentro de los cuales socializarán las respuestas de cada uno, identificando elementos en común frente a su autoconcepto y frente a la construcción de identidad. A partir de dichos ejercicio se retroalimenta el proceso de construcción de identidad en la etapa de la adolescencia. Se busca promover un proceso de auto aceptación partiendo de las características individuales.

SESIÓN 3: RECONOCIENDO A LOS DEMÁS

Objetivo: Facilitar estrategias a los Adolescentes participantes, dirigidas al desarrollo de acciones que ayuden al acercamiento e interacción Social, partiendo del respeto por la diferencia dentro de su grupo de pares.

Duración: 60 minutos.

Recursos:

- Video Beam
- Computador
- Presentación de Imágenes
- Copias de registro de emociones
- Hojas y lapiceros de colores

Procedimiento:

- 1) Con la bienvenida a los participantes, se da a conocer el propósito central de esta sesión; dentro del cual se resalta el desarrollo de habilidades dirigidas hacia la comprensión de manera integral del otro.
- 2) Se aborda el concepto de Empatía y su importancia, entendido como *“un componente de las habilidades interpersonales, que consiste en la capacidad de ser consciente y comprender las emociones, los sentimientos, e ideas de los otros”* (Bar-on, 2000, p.370)
- 3) A partir de las imágenes presentadas en el se propone a los participantes realizar una descripción de las posibles situaciones asociadas con las diferentes respuestas emocionales expuestas en cada uno de los casos (ANEXO 5): ¿Qué

creen que están sintiendo y por qué? En efecto se resalta la importancia de acercarse a la realidad del otro sin emitir juicios de valor de manera anticipada.

4) Se les pide diligenciar el registro de emociones (ANEXO 6). Dentro del cual se busca que cada uno de los participantes identifique las diferentes respuestas emocionales, en relación con cada una de las imágenes presentadas y las califique en un rango de 1 a 5, de menor a mayor intensidad, bajo la pregunta ¿si fueras él o ella, como podrías calificar la emoción que están sintiendo?.

5) Finalmente, se retoma el concepto de prejuicio como un factor que interviene de manera negativa en el proceso de interacción social. Entendido como una percepción y opinión negativa, desfavorable hacia una persona o un grupo de individuos. Al respecto se pide a los participantes que identifiquen los principales prejuicios que han mantenido dentro de sus interacciones sociales.

6) A partir de dicho concepto se realiza una Última actividad denominada “mi cabeza llena de ideas”. A partir de la cual se le pide a cada uno de los participantes conformar parejas con aquella compañera o compañero con quien menos ha interactuado. Se les pide que entablen una conversación partiendo de un conocimiento general sobre cada uno, sus preferencias, gustos, habilidades, proyectos. Cada uno escribirá la información encontrada a partir de dicha conversación y realizará una descripción del otro basando sus apreciaciones en aquellos aspectos positivos que ha encontrado. Se propone socializarlos. La sesión finalizará encontrado puntos en común en términos de características personales, entre los participantes esto se plasmará de una forma creativa.

SESIÓN 4: IDENTIFICACIÓN Y EXPRESIÓN DE EMOCIONES

Objetivo: Favorecer el desarrollo emocional a partir de la identificación y expresión de emociones, así como la comprensión de los factores generadores de emociones negativas y positivas.

Duración: 60 minutos.

Recursos:

- Video Beam
- Computador
- Presentación “porque la inteligencia es más que una buena nota”.
- Cuestionario de identificación de emociones.
- Pliegos de papel.
- Hojas y lapiceros de colores

Procedimiento:

1) Se realiza una breve explicación frente a la importancia del manejo de estrategias de identificación y regulación emocional, bajo el concepto de Inteligencia Emocional (IE), entendido como “La capacidad para identificar, comprender y manejar las emociones en uno mismo y en los demás” (Vivas, Gallego y González, 2007).

2) Se explica a los participantes los diferentes tipos de emociones partiendo de dos categorías: *Emociones Básicas (alegría, Tristeza, miedo, ira, asco)- Emociones Secundarias: Amor, culpabilidad, vergüenza, desconcierto, orgullo, envidia y celos. Positivas y Negativas* respectivamente. Así mismo, se explica

cómo las emociones van acompañadas de respuestas fisiológicas, pensamientos y acciones.

3) A cada uno de los participantes se les entrega el “*cuestionario para la Identificación de emociones*” de Segura, M. y Arcas, M. (2003). Dentro del cual, los adolescentes podrán leer cada una de las situaciones propuestas e identificarán la o las emociones que eventualmente pueden estar relacionadas con cada situación en particular (ANEXO 7). Posteriormente en plenaria se socializa lo identificado de manera individual.

4) Partiendo del ejercicio Anterior, se retoma los conceptos de *Emociones Positivas y Emociones Negativas*. Se propone realizar de manera individual un collage dentro del cual se plasmen diferentes situaciones vividas por los participantes y cuales ha sido sus emociones, pensamientos y comportamientos asociados. Así como las estrategias usualmente utilizadas por cada uno, para afrontar las emociones negativas. Se realiza socialización de la actividad. Se promueve la creatividad para plasmar sus experiencias, a partir la elaboración de historietas, Comics etc.

5) Al finalizar la sesión enfatiza en la importancia de utilizar estrategias de afrontamiento adecuadas frente a las emociones generadas en situaciones diversas (autoconciencia emocional). Se propone continuar con esta temática dentro de la siguiente sesión. En el cierre se les piden a cada participante evaluar la sesión con respecto a la pertinencia de las actividades para el desarrollo del objetivo propuesto.

SESIÓN 5: AUTOCONTROL EMOCIONAL.

Objetivo: Promover en los adolescentes el desarrollo de competencias emocionales dirigidas hacia el autocontrol y regulación de emociones negativas.

Duración: 60 minutos.

Recursos:

- Lapiceros
- Hojas
- Colchonetas
- Sonido
- Música suave.

Procedimiento:

1) Se da la bienvenida a los participante, explicando la importancia de retomar los elementos trabajados en la sesión pasada, asociados con los diferentes tipos de emociones y su clasificación en Positivas (Felicidad, cariño/amor, admiración) y Negativas (Miedo, Ira, tristeza, hostilidad, vergüenza, envidia, indignación). De igual Forma, se retoma el proceso de identificación de estas y su relación con los pensamientos, respuestas fisiológicas y motoras.

2) Se propone un ejercicio denominado Autoconciencia Emocional, a partir del cual cada uno de los participantes retomará la última situación que de manera particular generó algún tipo de emoción negativa. Se les pide entonces que contesten la siguientes preguntas:

¿Qué sentí en ese momento?, ¿Qué quise?, ¿cómo actué?, ¿Qué pensé?, ¿Qué me dijeron mis sentidos?. De esta manera se explica como el desarrollo de habilidades de autocontrol implica reconocer como las emociones tienen efectos sobre nuestro estado físico, comportamiento y pensamiento.

3) En la tercera parte de la Actividad se retoman algunas de las estrategias más utilizadas dentro del proceso de autocontrol emocional, específicamente: Entrenamiento en Respiración diafragmática, relajación y visualización. Para tal fin se llevará a cabo un ejercicio práctico, donde se les pedirá a los participantes ubicarse de manera cómoda acostados en las colchonetas dispuestas para este ejercicio. A partir de la ambientación con Música suave, se le explica inicialmente el proceso de respiración diafragmática y sus efectos en el control y manejo de respuestas emocionales negativas. Posteriormente, se da a conocer el proceso de relajación muscular progresiva, la diferencia entre tensión y relajación y sus efectos no solo a nivel motor y fisiológico, sino a nivel cognitivo. Dentro de la actividad de relajación, se propone integrar ejercicios de visualización, en el cual se busca que cada participante dirija sus pensamientos hacia imágenes con contenido que inspiren tranquilidad. (ANEXO 8)

4) Finaliza la sesión indicado la importancia de retomar estas estrategias durante situaciones de estrés. Se pide a los participantes evaluar las actividades propuestas.

SESIÓN 6: ASERTIVIDAD Y COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

Objetivo: Facilitar estrategias a los adolescentes con las cuales se fortalezca la comunicación interpersonal a través de la conducta asertiva, considerando esta habilidad social relevante para la prevención del acoso y la violencia escolar.

DURACIÓN: 60 Minutos.

Recursos:

- Video beam (presentación)
- Computador
- Material impreso (Estudios de caso)
- Pliegos de papel
- Marcadores.
- Lapiceros.
- Colores

Procedimiento:

1) Se da la bienvenida a los participantes. Inicialmente se explican los dos conceptos que serán trabajados durante la sesión, los cuales hacer referencia a: La *Comunicación Interpersonal* como el conjunto de habilidades que permiten a través del lenguaje, la aproximación y la interacción social. Con estas habilidades se expresan percepciones, gustos, puntos de vista. La característica de mayor relevancia, implica el respeto por los puntos de vista de los demás.

En cuanto al concepto de *Asertividad*, será definido bajo la propuesta de Riso (1988) citado por Naranjo (2008), en donde se considera una conducta que

permite a las personas, expresar adecuadamente oposición (decir no, expresar desacuerdos, hacer y recibir críticas, defender derechos y en general expresar sentimientos) y afecto (Dar y recibir elogios, expresar sentimientos positivos en general), de acuerdo con sus intereses y objetivos, respetando el derecho de otros. Se explica de igual forma la diferencia entre el comportamiento Asertivo, inhibido y agresivo.

2) Partiendo de la explicación anterior, se organizan los participantes por parejas. A continuación se presentan cinco situaciones de la vida real, acompañadas de tres posibles respuestas, que están relacionadas a su vez con los tres estilos de conducta interpersonal tratados inicialmente. Se busca que los participantes asocien las respuestas con cada uno de los estilos mencionados según crean que se ajustan (ANEXO 9). A continuación se socializan los resultados del ejercicio a manera de plenaria.

3) Como última actividad dentro de esta sesión se realiza un consenso de manera general, en relación con los comportamientos que puntualmente son considerados Asertivos. Se propone la realización de un Poster a través del cual, de manera creativa los participantes plasmen cuáles serían las ventajas en el manejo de habilidades de comunicación dirigidas hacia la promoción de la asertividad dentro del contexto escolar en el cual se desenvuelven. La actividad cierra, con el espacio de reflexión, evaluación y sugerencias.

SESIÓN 7: SOLUCIÓN DE CONFLICTOS:

Objetivo: Facilitar estrategias dirigidas hacia la detección oportuna y solución de los conflictos entre pares dentro del contexto escolar; promoviendo así una sana convivencia y la reducción de factores de riesgo asociados con el fenómeno del acoso escolar.

Duración: 60 Minutos

Recursos:

- Video Beam
- Computador
- papelografo
- Hojas de papel
- Lapiceros- marcadores
- Lana, cinta.

Procedimiento:

- 1) Se Abre la sesión con la bienvenida a los participantes. Se da a conocer el objetivo propuesto, considerando el tema de la solución de conflictos como parte relevante dentro del programa de educación emocional y social.
- 2) En la actividad Inicial, se pide a cada uno de los participantes identificar la o las situaciones problemas, que para ellos han sido relevantes dentro de la comunidad educativa de la cual hacen parte. Este ejercicio se propone de manera individual y por escrito, no siendo necesario escribir nombres o datos de identificación de los participantes.

Una vez terminado la actividad individual, los participantes ubicados en mesa redonda, depositan sus consignas en una urna ubicada en el centro. Posteriormente al azar se sacaran los escritos para analizar cada problemática identificada por los participantes y si existen o no situaciones comunes.

Se va desarrollando esta actividad a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué opinan de la problemática expuesta?, ¿En qué medida afecta esta problemática a las personas de la comunidad educativa?, ¿Cuáles han sido las consecuencias que se ha generado con esta problemática?, ¿Qué estrategias se han utilizado para su solución? ¿Cuáles estrategias podrían ayudar para disminuir esta problemática?

3) Partiendo de las propuestas que los participantes han elaborado a partir de la actividad anterior. Se realiza una explicación frente a las estrategias para afrontar los conflictos, reconociendo cuales de estas se consideran adecuadas y cuáles no, para esto se tendrán en cuenta: La aproximaciones Básicas para afrontar un conflicto (ANEXO 10)

4) Se propone una última actividad dentro de la cual se buscará el trabajo en equipo, la negociación, cooperación y comunicación asertiva para la solución de conflictos.

De esta manera los participantes se ubicarán por parejas, preferiblemente entre personas que no se conozcan. Inicialmente se condiciona el ejercicio con la instrucción de que los participantes de cada pareja tendrán uno de sus pies unido con el del otro con una cuerda, de manera que no puedan trabajar de manera aislada.

Dentro de diferentes sitios encontrado en el espacio de trabajo se colocarán una serie de palabras escritas, que al juntarlas formarán una frase relacionada con la temática trabajada (ANEXO 11). Se les pedirá entonces a cada pareja buscar estas palabras y formar la frase de manera conjunta. Posteriormente cada pareja deberá realizar un dibujo o representación gráfica a través del cual se represente la frase encontrada; para tal fin la instrucción que se dará es que el dibujo será realizado no solo por una sola persona sino entre las dos. Durante la realización de esta actividad el profesional que lidera deberá tomar atenta nota de las respuestas y reacciones de los participantes durante el desarrollo de esta dinámica. Una vez finalizada la actividad se socializarán las experiencias de cada uno de los participantes, así como las observaciones realizadas por el profesional. Se Finaliza la sesión evaluado las actividades, resolviendo dudas e inquietudes de los participantes.

SESIÓN 8: RELACIONES SOCIALES NO VIOLENTAS ENTRE PARES.

Objetivo: Favorecer el desarrollo de relaciones sociales entre adolescentes basadas en estrategias de buen trato.

Duración: 60 Minutos.

Recursos:

- Pliegos de papel
- Papelógrafo
- Marcadores.
- Para esta sesión, se les pedirá previamente a los participantes que traigan el material necesario para el desarrollo de una propuesta creativa.

Procedimiento:

- 1) Se da la bienvenida a los participantes, dando a conocer el objetivo propuesto.
- 2) Se retoma los conceptos de relaciones sociales entre adolescentes y habilidades dirigidas hacia el buen trato, en donde se promueva una interacción amistosa, positiva y constructiva. El significado de Buen trato, estará dirigido hacia una forma de convivencia en la cual se construyen vínculos sanos.
- 3) En mesa redonda, a partir de la preguntas ¿Para ustedes que significa el buen trato?, se favorece el espacio de comunicación para que cada participante opine frente a la propuesta de esta sesión de trabajo. Cada una de las ideas enunciadas será registradas a manera de lluvia de ideas.

4) Teniendo en cuenta las ideas enunciadas por los participantes frente al significado del buen trato. La siguiente actividad propuesta, consistirá en diseñar una campaña creativa a través de la cual se promuevan acciones de buen trato entre los adolescentes dentro de la comunidad educativa. Esta actividad se realizará por grupos. Se pedirá la socialización de la propuesta y posteriormente se pedirá que sean dejadas en los sitios más visibles de la institución.

En la parte final de la sesión, se evalúan las actividades propuestas, se aclaran dudas y se reciben sugerencias de los participantes.

SESIÓN 9: *MI CONOCIMIENTO HACIA LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.*

Objetivo: Fortalecer en los adolescentes las habilidades propuestas dentro del programa de educación socioemocional, a través del análisis de casos y situaciones cotidianas en las interacciones con pares.

Duración: 60 minutos.

Procedimiento:

- 1) Se da la bienvenida a los participantes a esta penúltima sesión. Se propone la dinámica organizando grupos de trabajo, se asignaran una serie de casos asociados con situaciones cotidianas vividas por los adolescentes dentro del contexto escolar (ANEXO 12).
- 2) Se propone analizar cada situación y dar respuesta teniendo en cuenta las estrategias trabajadas a lo largo del programa, bajo la propuesta de educación socioemocional.
- 3) Al finalizar el trabajo grupal, en plenaria se socializa cada una de las situaciones y las estrategias de manejo propuestas por cada grupo.
- 4) En la parte final de la sesión se evalúan las actividades propuestas.

SESIÓN 10 RETROALIMENTACIÓN Y CIERRE.

Objetivo: Facilitar un espacio de reflexión y discusión, en relación con la propuesta del programa psicoeducativo para la prevención de comportamientos asociados con el acoso escolar a partir de la propuesta de educación emocional y social, dirigido a Adolescentes.

Duración: 45 minutos

Recursos:

- Evaluaciones del Programa

Procedimiento:

- 1) Se da la bienvenida a cada uno los participantes, agradeciendo .la asistencia a las nueve sesiones propuestas.
- 2) Se les pide a los participantes que de manera individual, diligencien la escala de valoración del programa (ANEXO 13).
- 3) Finalmente se cierra el programa haciendo un corto resumen de todo lo visto durante las nueve sesiones y recordando la importancia de la práctica constante de las habilidades adquiridas con el fin de mejorar su convivencia en el aula y vivir “*Aulas Sanas, Cero Bullying*”.

MODULO 2 DIRIGIDO A LOS PADRES DE FAMILIA

SESIÓN 1: CONOCIENDO EL ACOSO ESCOLAR

Objetivo: Definir y caracterizar el fenómeno del acoso escolar mediante la realización de un taller de carácter informativo.

Duración: 90 minutos

Recursos:

- Videos: “no al bullying, stop the bullying” y “Amanda Todd”
- Elementos para la proyección del video (video-beam y computador)
- Micrófono para la participación de los padres.

Procedimiento:

- 1) Se da un saludo caluroso por parte del facilitador dando la bienvenida a los padres participantes y agradeciendo por su asistencia. Se inicia la actividad pidiendo a los padres que, de manera voluntaria, compartan lo que cada uno de ellos entiende por acoso escolar. Al tener varias de las ideas y opiniones dadas por los padres, éstas se contrastan con la definición que da el facilitador, esto con el fin de construir una definición conjunta acerca del acoso escolar para poder de esta forma trabajar todos sobre la misma significancia del concepto “acoso escolar”. Luego de generar una definición y aclarar el concepto, se presenta al auditorio el video “no al bullying, stop the bullying” (ANEXO 1), este video contiene material que muestra las características del acoso escolar.

Luego de la presentación del video de sensibilización, el facilitador abre un espacio de conversación con los padres en el cual se comparten las opiniones acerca del video y las reacciones que este generó. Seguido, se pasa a exponer lo que es y no es al acoso escolar haciendo énfasis en la diferenciación entre brusquedad, agresión, juego y acoso escolar.

- 2) Se solicita a los padres que piensen en una experiencia asociada con el acoso escolar que ellos hayan vivido en su etapa escolar. El (los) padre(s) que desee(n), puede compartir la experiencia con el fin de identificar los actores involucrados en el acoso escolar. Se espera que en el compartir experiencias se logre identificar al menos dos de los tres roles que se dan en el acoso. Luego la socialización de experiencias, se procede a describir las características de cada uno de los tres participantes o roles que se dan en un caso de acoso escolar. Para ello se realiza una presentación donde se evidencian dichos roles.
- 3) Se realiza una presentación en la cual se presentan las causas más comunes por las cuales se dan los casos de acoso escolar. En este punto se hace énfasis en los estilos parentales como uno de los factores protectores o de riesgo para que se presente el acoso escolar. En seguida se presenta el video "Amanda Todd" (ANEXO 2). Tras la presentación del video, se realiza una exposición acerca de las consecuencias del acoso escolar y como este fenómeno afecta no solo el área escolar, sino el área familiar y personal. En esta exposición se resaltan las consecuencias a corto y largo plazo. Finalmente, se realiza una socialización-evaluación de los conceptos que se

trabajaron durante la sesión en la cual los padres comparten entre ellos lo expuesto por el facilitador. En este espacio de aclaran dudas y responden preguntas.

- 4) Se realiza la retroalimentación de la sesión en la que se debe condensar la información que se compartió en las exposiciones y el video. En este momento es importante retomar las experiencias compartidas por los padres con el fin de darle mayor significancia a la participación y a las experiencias propias relacionadas con el acoso escolar.
- 5) Se realiza el cierre de la sesión haciendo un corto resumen de la misma, agradeciendo nuevamente por la asistencia a la sesión, por la participación y recordando la fecha y hora de la siguiente sesión.

SESIÓN 2: “¿QUÉ ESTILO USO PARA EDUCAR A MIS HIJOS?”

Objetivo: Enseñar a los padres asistentes cómo los diferentes estilos parentales se relacionan con el acoso escolar y específicamente con cada uno de los roles que se dan en este fenómeno.

Duración: 60 minutos cada sesión.

- Recursos: Video “Los niños lo ven, los niños lo hacen”
- Caso de desobediencia.
- Elementos para la proyección del video (video-beam y computador)
- Formato de reporte para tarea.

Procedimiento:

- 1) Se da un saludo caluroso por parte del facilitador dando la bienvenida a los padres participantes y agradeciendo por su asistencia. Se recuerda de manera corta lo hecho en la sesión anterior y se da paso a la presentación de la sesión. Se realiza una presentación oral de la estructura de la sesión. Para ello es necesario explicar los objetivos de la sesión, las actividades a realizar y promover la participación en ellas. Adicionalmente, se recomienda abrir un espacio para responder preguntas y resolver dudas que puedan manifestar los participantes.
- 2) Se presenta a los padres la descripción de un caso común de desobediencia (ANEXO 3), se pide lo lean y que cada uno piense en la forma de cómo ellos actuarían como padres frente a una situación similar. Posterior a esto, se socializan algunas respuestas de manera voluntaria y con ayuda del

facilitador se irán clasificando las respuestas en grupos que después darán cuenta de los diferentes estilos parentales.

- 3) Luego de dividir al grupo en subgrupos de acuerdo a las respuestas dadas, se presenta el video “Los niños lo ven, los niños lo hacen” (ANEXO 4) con el fin de sensibilizar al auditorio frente al tema de la crianza y dar paso a la exposición sobre estilos de crianza o estilos parentales. Para ello, el facilitador retoma el video, usa ejemplos de la vida cotidiana y promueve la participación desde cada subgrupo en el auditorio señalando las características de cada uno. Finalmente se realiza una exposición sobre las características de los estilos parentales. NOTA: se debe hacer claridad que no importa en qué grupo haya quedado, si no en que se logre identificar los tipos de estilo parental.
- 4) Se realiza la retroalimentación de la sesión en la que se debe condensar la información que se compartió en la exposición y el video. En este momento es importante retomar las experiencias compartidas por los padres con el fin de darle mayor significancia a la participación y a las experiencias propias relacionadas con los estilos de crianza y el acoso escolar.
- 5) Para la siguiente sesión se deja una tarea consistente en la ejecución en casa de lo aprendido en el juego de roles. Para ello se entrega un formato de reporte en el cual se debe describir la situación que se presentó con el hijo y cómo respondieron los padres ante ésta (ANEXO 5). Se realiza el cierre de la sesión haciendo un corto resumen de la misma, agradeciendo nuevamente

por la asistencia a la sesión, por la participación y recordando la fecha y hora de la siguiente sesión.

SESIÓN 3: “¿QUÉ ESTILO USO PARA EDUCAR A MIS HIJOS?” (2)

Objetivo: Enseñar a los padres asistentes cómo los diferentes estilos parentales se relacionan con el acoso escolar y específicamente con cada uno de los roles que se dan en este fenómeno.

Duración: 60 minutos cada sesión.

- Recursos: Video “Los niños lo ven, los niños lo hacen”
- Caso de desobediencia.
- Elementos para la proyección del video (video-beam y computador)
- Formato de reporte para tarea.

Procedimiento:

- 1) Se da un saludo caluroso por parte del facilitador dando la bienvenida a los padres participantes y agradeciendo por su asistencia. Se recuerda de manera corta lo hecho en la sesión anterior y se da paso a la presentación de la sesión. Se realiza una presentación oral de la estructura de la sesión. Para ello es necesario explicar los objetivos de la sesión, las actividades a realizar y promover la participación en ellas. Adicionalmente, se recomienda abrir un espacio para responder preguntas y resolver dudas que puedan manifestar los participantes.
- 2) El facilitador expone de manera magistral cómo se relacionan los estilos parentales con cada uno de los actores del acoso escolar. Adicionalmente se muestra cómo los padres pueden mejorar estas prácticas por medio de ejercicios conductuales. Para ello, se propone un juego de roles en el que se

representan situaciones cotidianas en las que los hijos manifiestan los diferentes roles del acoso escolar y los padres buscan respuestas adecuadas ante los comportamientos de sus hijos. Este ejercicio debe ser supervisado y retroalimentado al instante de las respuestas de los padres.

- 3) Se realiza la retroalimentación de la sesión en la que se debe condensar la información que se compartió en las exposiciones y el juego de roles. En este momento es importante retomar las experiencias compartidas por los padres con el fin de darle mayor significancia a la participación y a las experiencias propias relacionadas con los estilos de crianza y el acoso escolar.
- 4) Para la siguiente sesión se deja una tarea consistente en la ejecución en casa de lo aprendido en el juego de roles. Para ello se entrega un formato de reporte en el cual se debe describir la situación que se presentó con el hijo y cómo respondieron los padres ante ésta (ANEXO 5). Se realiza el cierre de la sesión haciendo un corto resumen de la misma, agradeciendo nuevamente por la asistencia a la sesión, por la participación y recordando la fecha y hora de la siguiente sesión.

SESIÓN 4: “APORTANDO A LA FORMACION DE MI HIJO: COMUNICACIÓN ASERTIVA”

Objetivo: Entrenar a los padres en comunicación asertiva con el propósito de fortalecerla en sus hijos como medio preventivo.

Duración: 60 minutos

Recursos:

- Listado de Situaciones Problema.
- Lápices.
- Micrófono para los padres que participen.

Procedimiento:

- 1) Se da un saludo caluroso por parte del facilitador dando la bienvenida a los padres participantes y agradeciendo por su asistencia. Se recuerda de manera corta lo hecho en la sesión anterior y así se da paso a la revisión de la tarea dejada en la sesión 3. Tras la revisión de los formatos y la retroalimentación, se da paso a la presentación de la sesión. Se realiza una presentación oral de la estructura de la sesión. Para ello es necesario explicar los objetivos de la sesión, las actividades a realizar y promover la participación en ellas. Adicionalmente, se recomienda abrir un espacio para responder preguntas y resolver dudas que puedan manifestar los participantes.
- 2) Se inicia con la presentación de una situación en la que se ve afectado el desarrollo de una actividad en la que el sujeto (el padre de familia) participa y

este responde ante quienes provocan la interrupción. Se pide a algunos de los padres que nos compartan la manera como actuaría ante una situación similar y las razones por las cuales respondería de esa manera. Tras la socialización y retroalimentación de las respuestas, se expone la definición de asertividad y sus características. En seguida se abre un espacio para preguntas y dudas que presenten los padres asistentes.

- 3) Tras la presentación hecha por el facilitador en la cual se aclara el concepto asertividad, se entrega a los padres de familia un listado con 10 situaciones (ANEXO 6), en la que ellos deberán elegir la respuesta más adecuada (asertiva) para cada situación. Luego que se han respondido a las situaciones, se socializan algunas de las respuestas y se retroalimenta. En esta retroalimentación es necesario dar explicaciones claras del porqué de las respuestas correctas. Igualmente se le debe permitir al padre de familia exponer las razones de su elección. Se finaliza la actividad tras un espacio de preguntas. NOTA: Al finalizar el ejercicio, se explica a los padres que la mejor manera de enseñar y fortalecer la asertividad en sus hijos es al ser modelos y comunicarse asertivamente con ellos.

- 4) Se realiza la retroalimentación de la sesión en la que se retoma el concepto de asertividad y sus características. Se aclaran dudas y se responden preguntas acerca de las temáticas vistas hasta el momento y se incentiva a ponerlas en práctica. En la retroalimentación final, se retoma la tarea para esta sesión en la cual ellos debían registrar la manera como respondieron a

determinada situación en casa. Así se abre el espacio de reflexión sobre lo que se hizo y cómo se podría mejorar para una futura discusión. Se realiza el cierre de la sesión haciendo un corto resumen de la misma, agradeciendo nuevamente por la asistencia a la sesión, por la participación y recordando la fecha y hora de la siguiente sesión.

SESIÓN 5: “APORTANDO A LA FORMACION DE MI HIJO: COMUNICACIÓN ASERTIVA” (2)

Objetivo: Entrenar a los padres en comunicación asertiva con el propósito de fortalecerla en sus hijos como medio preventivo.

Duración: 60 minutos

Recursos:

- Listado de Situaciones Problema.
- Lápices.
- Micrófono para los padres que participen.

Procedimiento:

- 1) Se da un saludo caluroso por parte del facilitador dando la bienvenida a los padres participantes y agradeciendo por su asistencia. Se recuerda de manera corta lo hecho en la sesión anterior y así se da paso a la nueva sesión. Se realiza una presentación oral de la estructura de la sesión. Para ello es necesario explicar los objetivos de la sesión, las actividades a realizar y promover la participación en ellas. Adicionalmente, se recomienda abrir un espacio para responder preguntas y resolver dudas que puedan manifestar los participantes.
- 2) Se retoma el concepto de asertividad expuesto en la sesión anterior para aclarar dudas que hayan quedado. Se inicia la actividad de la sesión, “soy YO el asertivo”. Una de las características de la comunicación asertiva es la expresión de los propios pensamientos sobre una situación o sobre el

comportamiento de otros, para ello es necesario hacer énfasis en el YO a la hora de comunicar, por ejemplo, “YO pienso que esta situación me incomoda...”. Al exponer lo que se percibe de la situación usando YO como marcador de la frase, se evita que los demás se sientan culpados y ofendidos. Para entrenar esta habilidad, se pide a los asistentes que en una hoja en blanco, describan lo que están sintiendo y pensando en ese mismo momento con la condición de iniciar cada frase con la estructura “YO pienso que” o “YO siento que” (ej. “YO siento que el colegio no apoya a mi hijo lo suficiente...”). Luego de finalizada la descripción, se pide a algunos padres que compartan las frases escritas.

- 3) Tras compartir las frases, se da paso a la segunda parte de la actividad. Se trabaja sobre uno de los ejemplos utilizados en la sesión pasada, las situaciones problema, que requieren de dar respuestas asertivas. Se pide a los asistentes que diseñen su propia respuesta asertiva a dichas situaciones, pero teniendo en cuenta dos aspectos: el “YO pienso que” aprendido anteriormente y adicionalmente debe haber una frase que reconozca la posición del otro. Ejemplo: Vas a una oficina y la recepcionista está hablando por teléfono con una amiga y te tiene esperando desde hace diez minutos ¿cómo le planteas lo que sientes? *Señorita, usted tiene todo el derecho de hablar con su amiga y está bien que lo haga, sin embargo, YO pienso que este no es el momento indicado porque me está haciendo esperar más de lo necesario...* De esta manera se reconoce que el comportamiento del otro

también es importante, pero que se debería presentar en otro momento para que no afecte las actividades en desarrollo.

Se pide a los asistentes que respondan de manera asertiva a las situaciones que se dieron en la sesión anterior y luego se socializan estas respuestas corrigiendo las que sean necesarias y aclarando las dudas que existan.

- 4) Se realiza la retroalimentación de la sesión en la que se retoma el concepto de asertividad y sus características. Se aclaran dudas y se responden preguntas acerca de las temáticas vistas hasta el momento y se incentiva a ponerlas en práctica. Se realiza el cierre de la sesión haciendo un corto resumen de la misma, agradeciendo nuevamente por la asistencia a la sesión, por la participación y recordando la fecha y hora de la siguiente sesión.

SESION 6: “APORTANDO A LA FORMACION DE MI HIJO II: HABILIDADES SOCIALES”

Objetivo: Entrenar a los padres en habilidades sociales con el propósito de fomentarlas y fortalecerlas en sus hijos como medio preventivo.

Duración: 90 minutos

Recursos:

- Tarjetas con descripción de roles.
- Cronómetro.
- Micrófono para los padres que participen en la retroalimentación.

Procedimiento:

- 1) Se da un saludo caluroso por parte del facilitador dando la bienvenida a los padres participantes y agradeciendo por su asistencia. Se recuerda de manera corta lo hecho en la sesión anterior y se da paso a la presentación de la sesión. Para ello es necesario explicar los objetivos de la sesión, las actividades a realizar y promover la participación en ellas. Adicionalmente, se recomienda abrir un espacio para responder preguntas y resolver dudas que puedan manifestar los participantes.
- 2) Se pide a los padres que piensen en alguien sociable y en alguien no tan sociable y describan cómo se comportan cada uno de ellos. Después el facilitador explicará qué son las habilidades sociales por medio de ejemplos seguido de una exposición magistral. Es importante hacer claridad en cuando las habilidades sociales se vuelven un problema y cuando no lo son.

- 3) Se divide el grupo en subgrupos (dependiendo del número de participantes) para facilitar la actividad. Luego de tener subgrupos, a cada padre se le entrega una tarjeta con un rol. Esta tarjeta tiene una descripción de un personaje ficticio y secreto el cual él o ella deberán interpretar (ANEXO 7). Tras ser asignado un rol a cada integrante del grupo, se debe iniciar un intercambio de información con el fin de “hacer amigos”. Los participantes deberán usar las habilidades sociales expuestas en la actividad anterior para lograr el objetivo descrito en cada una de las tarjetas. Al finalizar el tiempo designado para el intercambio (10 a 15 minutos), cada padre de familia debe haber cumplido el objetivo de su personaje. Luego de terminado el tiempo, se retroalimenta la actividad preguntando cuales habilidades se usaron, cuáles fueron eficaces, cuáles no lo fueron, se logró el objetivo de su personaje y si no, qué cosas considera se deberían mejorar.

- 4) Se realiza la retroalimentación de la sesión en la que se retoma el concepto de habilidades sociales y sus características. Se aclaran dudas acerca de todas las temáticas trabajadas en el módulo, concluyendo así el módulo para padres.

SESION 7: “PREMIO SOBRE CASTIGO”

Objetivo: Entrenar a los padres en aplicación de refuerzo y castigos de manera adecuada con el propósito de modificar comportamientos en sus hijos.

Duración: 90 minutos

Recursos:

- Formato de comportamientos indeseados (ANEXO 8)
- Formato de refuerzos y castigos (ANEXO 9)
- Micrófono para los padres que participen en la retroalimentación.

Procedimiento:

- 1) Se da un saludo caluroso por parte del facilitador dando la bienvenida a los padres participantes y agradeciendo por su asistencia. Se recuerda de manera corta lo hecho en la sesión anterior y se da paso a la presentación de la sesión. Para ello es necesario explicar los objetivos de la sesión, las actividades a realizar y promover la participación en ellas. Adicionalmente, se recomienda abrir un espacio para responder preguntas y resolver dudas que puedan manifestar los participantes.
- 2) Se realiza una presentación por parte del facilitador sobre contingencias, refuerzos y castigos. Esta presentación debe tener un énfasis en el refuerzo como la estrategia más adecuada para la modificación e implementación de conductas en el individuo con mejores resultados a largo plazo y mayor incidencia a nivel emocional. También debe haber hincapié en el uso de castigos no físicos. Seguido de esta presentación, se entrega a los padres de

familia el formato de comportamientos indeseados (ANEXO 8) para que aprendan a identificar conductas deseadas e indeseadas. El formato tiene imágenes de comportamientos y actitudes, es deber del padre describirlas e indicar si son conductas deseables o indeseables.

Tras finalizar este formato, se pide a los padres realizar un listado de comportamientos comunes en sus hijos e igualmente indicar si son deseables o no. El primer paso para la modificación de conductas es la identificación de la conducta a modificar ya sea para fortalecer o para extinguir.

- 3) Luego de identificar las conductas en cada uno de sus hijos, se pasa al formato de refuerzos y castigos (ANEXO 9) en el cual deben ser ubicadas estas conductas, en el cuadro de “a reforzar” las conductas deseables y en el cuadro “a corregir” las conductas indeseables. Ya con las conductas en el cuadro correspondiente, el padre debe escribir al lado de cada una, una de las estrategias de refuerzo o de castigo que, basados en la presentación y sus características, los padres aplicarían en cada situación. Se socializa la actividad con algunos padres de familia, corroborando o corrigiendo cuando sea necesario.
- 4) Se realiza la retroalimentación de la sesión en la que se retoma el concepto de habilidades sociales y sus características. Se aclaran dudas acerca de todas las temáticas trabajadas en el módulo, concluyendo así el módulo para padres.

MODULO 3: DIRIGIDO A DOCENTES Y PERSONAL ADMINISTRATIVO

SESIÓN 1: “CONOCIENDO EL ACOSO ESCOLAR”

Objetivo: Definir y caracterizar el fenómeno del acoso escolar mediante la realización de un taller de carácter informativo.

Duración: 90 minutos

Recursos:

- Videos: “no al bullying, stop the bullying” y “Amanda Todd”
- Elementos para la proyección del video (video-beam y computador)
- Micrófono para la participación de los padres.

Procedimiento:

- 1) Se da un saludo caluroso por parte del facilitador dando la bienvenida a los docentes participantes y agradeciendo por su asistencia. Se realiza una presentación oral de la estructura de la sesión. Para ello es necesario explicar los objetivos de la sesión, las actividades a realizar y promover la participación en ellas. Adicionalmente, se recomienda abrir un espacio para responder preguntas y resolver dudas que puedan manifestar los participantes.
- 2) Se inicia la actividad pidiendo a los docentes que, de manera voluntaria, compartan lo que cada uno de ellos entiende por acoso escolar. Al tener varias de las ideas y opiniones dadas por los participantes, éstas se contrastan con la definición que da el facilitador, esto con el fin de construir una definición conjunta acerca del acoso escolar para poder de esta forma

trabajar todos sobre la misma significancia del concepto “acoso escolar”. Luego de generar una definición y aclarar el concepto, se presenta al auditorio el video “no al bullying, stop the bullying” (ANEXO 1), este video contiene material que muestra las características del acoso escolar.

- 3) Luego de la presentación del video de sensibilización, el facilitador pasa a exponer lo que es y no es al acoso escolar haciendo énfasis en la diferenciación entre brusquedad, agresión, juego y acoso escolar.
- 4) Se solicita a los docentes que piensen en una experiencia asociada con el acoso escolar que ellos hayan vivido en su etapa escolar. El (los) docentes(s) que desee(n), puede compartir la experiencia con el fin de identificar los actores involucrados en el acoso escolar. Se espera que al compartir experiencias se logre identificar al menos dos de los tres roles que se dan en el acoso. Luego de la socialización de experiencias, se procede a describir las características de cada uno de los tres participantes o roles que se dan en un caso de acoso escolar. Para ello se realiza una exposición donde se evidencian dichos roles.
- 5) Se realiza una exposición en la cual se presentan las causas más comunes por las cuales se dan los casos de acoso escolar. En este punto se hace énfasis en el papel que juega el docente dentro de la dinámica del acoso y cómo éste actúa como promotor o preventor del acoso escolar. En seguida se presenta el video “Amanda Todd” (ANEXO 2). Tras la presentación del video, se realiza una exposición acerca de las consecuencias del acoso

escolar y como este fenómeno afecta no solo el área escolar, sino el área familiar y personal. En esta exposición se resaltan las consecuencias a corto y largo plazo. Finalmente, se realiza una socialización de los conceptos que se trabajaron durante la sesión. En este espacio se aclaran dudas y responden preguntas.

- 6) Se realiza la retroalimentación de la sesión en la que se debe condensar la información que se compartió en las exposiciones y el video. En este momento es importante retomar las experiencias compartidas por los docentes con el fin de darle mayor significancia a la participación y a las experiencias propias relacionadas con el acoso escolar. Se realiza el cierre de la sesión haciendo un corto resumen de la misma, agradeciendo nuevamente por la asistencia a la sesión, por la participación y recordando la fecha y hora de la siguiente sesión.

SESIÓN 2: “¿QUÉ HAGO YO DENTRO DEL ACOSO ESCOLAR?”

Objetivo: Identificar los diferentes roles y funciones que representa un docente dentro de la dinámica del acoso escolar.

Duración: 90 minutos

Recursos:

- Listado de preguntas iniciales.
- Videos de casos de acoso por docentes.
- Elementos para la proyección del video (video-beam y computador)
- Listado de casos a resolver en juego de roles.

Procedimiento:

- 1) Se da un saludo caluroso por parte del facilitador dando la bienvenida a los docentes participantes y agradeciendo por su asistencia. Se recuerda de manera corta lo hecho en la sesión anterior y se da paso a la presentación de la sesión. Se realiza una presentación oral de la estructura de la sesión. Para ello es necesario explicar los objetivos de la sesión, las actividades a realizar y promover la participación en ellas. Adicionalmente, se recomienda abrir un espacio para responder preguntas y resolver dudas que puedan manifestar los participantes.
- 2) Tras retomar los conceptos de la sesión anterior (actores del acoso escolar), se inicia la actividad por medio de preguntas dirigidas a que los docentes identifiquen en qué momentos han sido bien observadores o víctimas o incluso victimarios (es necesario aclarar al inicio de la actividad que el

ejercicio no tiene ninguna intención juzgadora ni calificativa) (ANEXO 3). Luego de que los docentes han identificado situaciones en las que han pasado por varios de los roles del acoso escolar, se pide a algunos que compartan sus experiencias con el grupo.

- 3) Después de compartir algunas experiencias, se presentan algunos videos de casos en los que se ven el papel que juega el docente en la dinámica del acoso escolar (ANEXO 4). Se presentan a los docentes varios casos en los cuales ellos deben responder cómo actuarían ante una situación similar. Una de las características principales de los casos en este ejercicio es en nivel de afectación del docente, es decir, el docente en la mayoría de los casos presentados es o víctima o victimario. Para esta actividad se sugiere trabajar en subgrupos dependiendo del número de asistentes a la sesión. Para la retroalimentación de este ejercicio, es necesario hacer énfasis en cómo los docentes actúan como modelos conductuales, por lo tanto, los estudiantes tenderán a comportarse como ellos lo hacen en situaciones similares.
- 4) El facilitador realiza una presentación magistral sobre los conceptos Modelamiento y Reforzamiento. Esta exposición también contiene información básica acerca de solución de conflictos y asertividad. Luego de la presentación y la aclaración de conceptos, el facilitador divide al grupo en subgrupos de 5 personas. A cada participante del subgrupo se le asigna un rol dentro de un caso de acoso escolar (ANEXO 5). Se les pide a los participantes de cada grupo que representen la situación dada y que lo resuelvan teniendo en cuenta la información dada sobre Modelamiento,

Refuerzo, Asertividad y Solución de Conflictos. Cada grupo deberá resolver su situación frente a los demás grupos con el fin de promover el aprendizaje vicario y el modelamiento. Este ejercicio debe ser supervisado y retroalimentado al instante de las respuestas de los docentes.

- 5) Se realiza la retroalimentación de la sesión en la que se debe condensar la información que se compartió en las exposiciones y el juego de roles. En este momento es importante retomar las experiencias compartidas por los docentes con el fin de darle mayor significancia a la participación y a las experiencias propias relacionadas con el acoso escolar. Se realiza el cierre de la sesión haciendo un corto resumen de la misma, agradeciendo nuevamente por la asistencia a la sesión, por la participación y recordando la fecha y hora de la siguiente sesión.

SESIÓN 3: “IDENTIFICO, LUEGO PREVENGO”

Objetivo: Entrenar a los docentes en identificación temprana y acciones preventivas inmediatas en casos de acoso escolar.

Duración: 60 minutos

Recursos:

- Listado de casos

Procedimiento:

- 1) Se da un saludo caluroso por parte del facilitador dando la bienvenida a los padres asistentes y agradeciendo por su asistencia. Se recuerda de manera corta lo hecho en la sesión anterior y se da paso a la presentación de la sesión. Se realiza una presentación oral de la estructura de la sesión. Para ello es necesario explicar los objetivos de la sesión, las actividades a realizar y promover la participación en ellas. Adicionalmente, se recomienda abrir un espacio para responder preguntas y resolver dudas que puedan manifestar los participantes.
- 2) Se inicia con una exposición realizada por el facilitador, en la que se retoman los participantes del fenómeno de acoso escolar y sus características. En esta presentación se hace énfasis en los factores de riesgo de cada uno de los actores del acoso y cómo se manifiesta (signos y síntomas) en el comportamiento de los estudiantes. De igual manera, se expone la diferencia entre juego, brusquedad, agresión y acoso escolar. Luego de la exposición, se divide el grupo en subgrupos de máximo 10 personas a los cuales se les

entrega un caso el cual describe un caso de acoso escolar, un caso de agresión y un caso de juego (ANEXO 6). El subgrupo debe identificar cada caso y en el caso de acoso escolar, debe identificar a la víctima y al victimario del caso y exponer los factores de riesgo que presenta cada uno de ellos que son los que permiten que el acoso se presente. Luego, cada grupo debe compartir con el grupo completo los factores que identificaron. A partir de los resultados del ejercicio, el facilitador corrige (en caso de ser necesario) y complementa el ejercicio.

- 3) Se realiza la retroalimentación de la sesión en la que se retoma el concepto de asertividad y sus características. Se aclaran dudas y se responden preguntas acerca de las temáticas vistas hasta el momento y se incentiva a ponerlas en práctica. Se realiza el cierre de la sesión haciendo un corto resumen de la misma, agradeciendo nuevamente por la asistencia a la sesión, por la participación y recordando la fecha y hora de la siguiente sesión.

SESIÓN 4: “CLASSROOM MANAGEMENT”

Objetivo: Entrenar a los docentes en “classroom management” (administración adecuada del salón de clases) como variable reductora de acoso escolar en grupos pequeños.

Duración: 60 minutos

Recursos:

- Paquetes de tarjetas con descripción de roles y dibujos de salones de clase.
- Lápiz y papel (de acuerdo al número de asistentes)

Procedimiento:

- 1) Se da un saludo caluroso por parte del facilitador dando la bienvenida a los padres asistentes y agradeciendo por su asistencia. Se recuerda de manera corta lo hecho en la sesión anterior y se da paso a la presentación de la sesión. Se realiza una presentación oral de la estructura de la sesión. Para ello es necesario explicar los objetivos de la sesión, las actividades a realizar y promover la participación en ellas. Adicionalmente, se recomienda abrir un espacio para responder preguntas y resolver dudas que puedan manifestar los participantes.
- 2) Se pide a los docentes que piensen en el número de reglas que tienen para su clase y la estrategia empleada para que dichas reglas o normas se cumplan dentro del salón. Tras unos minutos para dicha tarea, se pide a algunos docentes que compartan con el grupo sus respuestas, esto servirá

para apoyar el ejercicio de otros docentes. Tras compartir algunas respuestas por parte de los docentes, el facilitador realiza una presentación magistral acerca del concepto “classroom management” y su relación con el acoso escolar. En este momento se abre un espacio para resolver preguntas. Luego de aclarado el concepto “classroom management”, se retroalimentan las respuestas compartidas con el grupo, esto con el fin de realizar las correcciones pertinentes a las estrategias presentadas y aplicar los aspectos tocados en la exposición.

- 3) De acuerdo al número de participantes, se divide el grupo en subgrupos de aproximadamente 10 personas. A cada subgrupo se le entrega un paquete de tarjetas con roles de alumnos (ANEXO 7). Cada tarjeta tiene un nombre y una característica que describe el comportamiento de un estudiante. La tarea de cada subgrupo es ubicar las tarjetas en un “salón de clase” (un dibujo de salón que el facilitador les brinda a cada grupo) de modo tal que se reduzca la probabilidad de presentarse acoso escolar entre los estudiantes. Luego de tener a los estudiantes ubicados en su respectivo puesto, el facilitador retroalimenta la respuesta de cada subgrupo.
- 4) Tras la retroalimentación del primer momento del ejercicio, el paso siguiente es la creación de un sistema de reglas para clase teniendo en cuenta lo expuesto por el facilitador. Para ello, se pide a cada subgrupo de docentes que diseñen un listado de 5 reglas con sus respectivas instrucciones, consecuencias (positivas y negativas) y estrategias de control de las reglas. Dichas reglas deben dirigirse preferiblemente al reforzamiento de conductas

pro-sociales más que al castigo de conductas de acoso. Luego de terminado el tiempo, se pide a cada subgrupo que comparta con el grupo completo las 5 reglas que diseñaron de modo tal que entre todo el grupo de docentes se crea un listado de reglas para aplicar a cada grupo de clase.

- 5) Se realiza la retroalimentación de la sesión en la que se retoma los conceptos reglas y “classroom management”. Se aclaran dudas y se responden preguntas acerca de la temática vista en todo el módulo dando por finalizado el mismo.

SESION 5: “PREMIO SOBRE CASTIGO”

Objetivo: Entrenar a los docentes en aplicación de refuerzo y castigos de manera adecuada con el propósito de modificar comportamientos en sus estudiantes.

Duración: 90 minutos

Recursos:

- Formato de comportamientos deseables-indeseados (ANEXO 8)
- Formato de refuerzos y castigos (ANEXO 9)
- Micrófono para los docentes que participen en la retroalimentación.

Procedimiento:

- 1) Se da un saludo caluroso por parte del facilitador dando la bienvenida a los docentes participantes y agradeciendo por su asistencia. Se recuerda de manera corta lo hecho en la sesión anterior y se da paso a la presentación de la sesión. Para ello es necesario explicar los objetivos de la sesión, las actividades a realizar y promover la participación en ellas. Adicionalmente, se recomienda abrir un espacio para responder preguntas y resolver dudas que puedan manifestar los participantes.
- 2) Se realiza una presentación por parte del facilitador sobre contingencias, refuerzos y castigos. Esta presentación debe tener un énfasis en el refuerzo como la estrategia más adecuada para la modificación e implementación de conductas en el individuo con mejores resultados a largo plazo y mayor incidencia a nivel emocional. También debe haber hincapié en el uso de castigos no maltratadores. Seguido de esta presentación, se entrega a los

docentes el formato de comportamientos deseados-indeseados (ANEXO 8) para que aprendan a identificar conductas en sus estudiantes. El formato tiene imágenes de comportamientos y actitudes, es deber del docente describirlas e indicar si son conductas deseables o indeseables.

Tras finalizar este formato, se pide a los docentes realizar un listado de comportamientos comunes en sus estudiantes e igualmente indicar si son deseables o no. El primer paso para la modificación de conductas es la identificación de la conducta a modificar ya sea para fortalecer o para extinguir.

- 3) Luego de identificar las conductas de sus estudiantes, se pasa al formato de refuerzos y castigos (ANEXO 9) en el cual deben ser ubicadas estas conductas, en el cuadro de “a reforzar” las conductas deseables y en el cuadro “a corregir” las conductas indeseables. Ya con las conductas en el cuadro correspondiente, el docente debe escribir al lado de cada una, una de las estrategias de refuerzo o de castigo que, basados en la presentación y sus características, ellos aplicarían en cada situación. Se socializa la actividad con algunos docentes, corroborando o corrigiendo cuando sea necesario.
- 4) Se realiza la retroalimentación de la sesión en la que se retoma el concepto de habilidades sociales y sus características. Se aclaran dudas acerca de todas las temáticas trabajadas en el módulo, concluyendo así el módulo para padres.

Discusión

El fin de este proyecto fue, por medio de una revisión teórico-empírica rigurosa de diferentes estrategias y programas de prevención del acoso escolar, determinar si el modelo de educación emocional propuesto por Bisquerra (2000) era una estrategia teóricamente válida y adecuada para la elaboración de un programa de preventivo del bullying en población adolescente colombiana. A partir de la revisión, se diseñó un programa de prevención primaria de comportamientos asociados con el acoso escolar en adolescentes bogotanos entre los once y los catorce años de edad. El programa “*Aulas Sanas, Cero Bullying*” nace como una estrategia para reducir los casos de acoso escolar que se presentan en las instituciones educativas que, por medio de la educación emocional, no solo actúa sobre los casos de violencia escolar sino sobre la manifestación de diferentes casos de violencia en contextos más allá del escolar.

Al hablar de educación emocional es necesario tener en cuenta lo expuesto por Alberto Merani en una de sus conferencias en 1957, en la que resaltó la importancia de educar, no solo el área cognitiva del individuo, sino que se debía enfatizar la educación del área emocional y así evitar lo que él llamó “*formar monstruos*”. Dada la importancia que ha tenido la educación *integral* del individuo en el contexto escolar, la educación emocional ha sido usada como esa estrategia que abarca en mayor medida las demás habilidades que comprenden lo *integral* del ser humano. La educación no debe tratarse únicamente de la adquisición de conocimientos, sino de una formación que comprenda la importancia del desarrollo

de habilidades emocionales, de empatía y asertividad, como elementos relevantes que favorezcan el autoconocimiento y un acercamiento hacia el otro a partir de la aceptación y respeto por la diferencia.

Claro está que la educación emocional no ha sido la única estrategia utilizada en la atención en casos de violencia en diferentes contextos. Torres (2009) y Kraukopf (2006) consideran que los métodos utilizados a través de la historia en la intervención y prevención de violencia se dividen en métodos punitivos de reducción de conductas agresivas (ej. tolerancia cero) y los de promoción de conductas saludables (educación emocional). Al revisar y comparar las características de estas formas de intervención, se encontraron diferencias significativas (descriptivamente hablando) que permiten sugerir a la educación emocional como la estrategia más adecuada para la prevención primaria de la violencia y acoso escolar.

El primer grupo de estrategias, las punitivas que buscan reducir conductas negativas, mostraron alta eficacia, pues evidentemente reducían los episodios de violencia en los contextos en los cuales fueron aplicados (Skiba, 2000), sin embargo, se encontró que los efectos no eran duraderos y cuando reincidían, aparecían con mayor frecuencia y fuerza. Adicionalmente, se encontraron más efectos negativos luego de su aplicación tales como victimización de los agresores, deserción escolar y desigualdad entre otros (Raffele, 2003).

De acuerdo con los datos comparados, los métodos punitivos tales como los programas “tolerancia cero” producen mayores efectos negativos a largo plazo debido a los castigos que se imponen. Dentro de los castigos más comunes en los programas de tolerancia cero en instituciones educativas se encuentran la suspensión (retirar del colegio al estudiante por un periodo corto de tiempo) y la expulsión (remoción total de la institución). La implementación de estas dos estrategias ha arrojado resultados positivos en la reducción de casos de violencia y acoso escolar (Kraukopf, 2006), pero solo durante el tiempo en el que el estudiante acosador está suspendido. Otro de los efectos de los programas de tolerancia cero y programas punitivos es la “victimización del ofensor”. Al castigar al agresor, la institución educativa se convierte en un ente que, más que corregir, reprime y “somete” a aquel que inicialmente es el causante del daño. En muchos casos, la aplicación de los castigos de los programas de tolerancia cero presentan una dificultad que Skiba (2000) denominó “*sanciones excesivamente utilizadas que son inherentes a la aplicación de la tolerancia cero*”, es decir, que utilizar la tolerancia cero necesariamente involucra la implementación de castigos que pueden ser o no acordes con la severidad de la conducta que es castigada. No importa si es una agresión fuerte intencionada o leve y por error, las dos deben ser castigadas bajo los mismos parámetros e igualmente sancionadas. Otra de las razones por las cuales los programas punitivos presentan dificultades es por la relación insana que se genera entre el colegio y el estudiante quien en su defensa proclama la no libertad de expresión que promueve la institución tras la aplicación de castigos de conductas “intolerables”.

Dentro del marco de los programas punitivos también se encuentran los “*ruta escuela – cárcel*” que tienen como objetivo mostrar a los estudiantes cómo la escuela llega a ser un puente hacia la cárcel cuando se presentan conductas violentas y no son corregidas. La metodología de estos programas consiste en describir estadísticamente los resultados de la manifestación de conductas violentas durante la etapa escolar. Esto se hace por medio de comparaciones de las historias de vida de reclusos y las de estudiantes acosadores, todo con el fin de mostrar al individuo un futuro estadísticamente probable. Sin embargo, los efectos de esta estrategia comparativa punitiva también fueron de corta duración. De acuerdo a Wald y Losen (2003), los estudiantes realizaban una comparación de su situación actual con la del recluso y al observar diferencias en edad, en situación socioeconómica y hasta en raza, no consideraban esa situación como propia y continuaron con su comportamiento agresivo. Otra de las dificultades que presenta esta estrategia es la discriminación social de la que llega a depender, es decir, los efectos causados dependerán de la población a la cual sean expuestos. Wald y Losen (2003) describen el caso particular de la población afroamericana de las instituciones educativas en los Estados Unidos y de cómo estadísticamente son más susceptibles a formar parte de pandillas o terminar en la cárcel.

Ahora, Kraukopf (2006) describe los efectos del intento que se ha hecho por mejorar la duración de los efectos al aplicar simultáneamente programas punitivos, sin embargo, se evidenciaron dificultades tales como los efectos a largo plazo que describe Raffeale (2003) respecto a las expulsiones y a las suspensiones. El

análisis de los casos de estudiantes que dispararon en los colegios de ciudades de Estados Unidos arrojó datos concluyentes respecto a la expulsión y suspensión. Tras estos castigos se pierde el control que puede tener la institución sobre el estudiante, fracaso escolar lo que aumenta la probabilidad de deserción escolar, que a su vez resulta en mayor riesgo de inserción en pandillas y delincuencia juvenil.

Por otra parte, los programas basados en la promoción de comportamientos saludables o de enfoque de convivencia como lo describe Kraukopf (2006) se encargan de reducir la manifestación de conductas violentas y de casos de acoso escolar por medio de la instauración de comportamientos que suscitan a la sana convivencia entre estudiantes y dentro de la comunidad educativa. Programas basados en la educación emocional previenen la aparición de las situaciones de acoso y, en caso de ya existir dentro del grupo, facilitan su eliminación.

La educación emocional se encarga de complementar la educación *integral* del individuo por medio del entrenamiento en habilidades sociales, empatía, autoconocimiento, solución de conflictos entre otras, educación que Torres (2009) denomina, enseñanza de habilidades para la vida. Estas habilidades tienen como objetivo favorecer tres competencias fundamentales para una sana convivencia, el ser, el aprender, el hacer y el convivir.

El objetivo de la promoción de comportamientos sanos como estrategia para la reducción de casos de acoso escolar resulta eficaz dado su efecto a largo plazo

en la modificación de conductas en el individuo (Caballo y Carrobles, 1988; Allen, 2010), además, introducir conductas saludables alternas dentro del repertorio comportamental de un adolescente, implica el mejoramiento de su comportamiento general no solo en el contexto escolar sino en diferentes contextos en los que él o ella se desenvuelvan transformándose de igual manera en portadores y promotores de esas conductas saludables que mejoran la calidad de vida.

Al contrastar algunos programas basados en el modelo de educación emocional, se observa la eficacia de estos, pues se redujeron los casos de acoso escolar en las instituciones, sin embargo se resalta la diferencia en sus resultados al mostrar más efectos positivos en cuanto que se mejoró la convivencia entre pares (ej. colaboración entre estudiantes), mejora la relación docente-estudiante (respeto a la figura de autoridad) y sus resultados presentan mayor estabilidad en el tiempo (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez, 2000).

No es suficiente con el desarrollo de propuestas normativas, a partir de las cuales se promueve el acatamiento de normas y control punitivo de conductas negativas, sin desarrollar una conciencia frente a la aceptación de las mismas. Es decir no resulta suficiente comprometer a los adolescentes a acatar normas porque esto hace parte de un sistema de obligaciones, que al no ser interiorizadas, generaran reacciones emocionales contrarias a las esperadas por la estrategia interventiva. Si bien Kraukopf (2006) propone utilizar modelos *mixtos* (punitivos y promotores) para aumentar los efectos positivos en la población, es

evidente que al aplicar las estrategias promotoras, específicamente el entrenamiento emocional como medio de prevención primaria y educación integral, no se haría necesario la implementación de los modelos punitivos puesto que no se presentarían comportamientos a castigar.

A lo largo de la revisión teórico-empírica que se realizó, se evidencia la constante preocupación de parte de los gobiernos y los sistemas de educación de países en Europa y Latinoamérica por la intervención sobre las problemáticas relacionadas con el acoso escolar que, como indica Torres (2009), es ahora un problema de salud pública. Si se considera a la escuela como una “mini representación” de la sociedad, se pueden observar las dificultades que se viven a nivel social tales como desempleo, exclusión social, violencia e irrespeto entre otras. Por esta razón se observa la necesidad de incluir a la mayor población posible en los programas de prevención de violencia.

Los talleres psicoeducativos constituyen una herramienta valiosa en la modificación y aprendizaje de nuevos esquemas de pensamiento y acción. Los mismos tienen como objetivo promover comportamientos y actitudes prosociales así como entornos más saludables. En el ámbito escolar pueden estar destinados a directivos, docentes y alumnos con el objetivo de mejorar la calidad de vida mediante la adquisición de nuevos comportamientos, motivaciones, creencias, actitudes y valores, asociados a un mejor estilo de vida. Las intervenciones preventivas se pueden llevar a cabo, especialmente, en grupos conflictivos o de riesgo. Para el caso de este trabajo, la prevención se lleva a cabo en un nivel

primario, por esta razón se incluyeron a los tres grandes grupos de la comunidad educativa con el fin de fortalecer sus habilidades y recursos cognitivos para promover una sana convivencia en el aula de clase y actuar de manera eficiente en caso de que se presente alguna situación de acoso específica. La educación preventiva se convierte en una importante estrategia que al integrarse con un modelo de aceptación a la norma favorecen la reducción del riesgo frente a casos de acoso escolar.

“Aulas Sanas, Cero Bullying” es el resultado de una necesidad actual tanto en Colombia como en el mundo, no solo de reducir la violencia en general sino de promover cambios en las creencias sobre las maneras de “sobrevivir” dentro de un grupo, viendo a este como apoyo y sustento de desarrollo y no como obstáculo que debe ser eliminado.

Este programa debe ser complementado con acciones concretas de parte de las instituciones educativas. Para ello se sigue realizando junto con las directivas una “ruta de acción” en la cual se establezca la normativa que regirá la institución frente a los casos de acoso que se puedan presentar. De igual manera, esta ruta de acción tiene como papel principal guiar a toda la comunidad educativa acerca de pasos específicos que deben seguir para prevenir que el acoso se dé o se agrave en caso de ya estar presente. Las instituciones educativas deben soportar al estudiante que está siendo acosado por medio de estrategias que aseguren su salud mental y física dentro de la institución, actúen frente a las conductas

agresivas de los acosadores y promuevan la sana convivencia dentro de toda la organización.

Para continuar este proyecto es necesario realizar la validación del instrumento, si bien se diseñó el programa “Aulas Sanas, Cero Bullying” bajo los parámetros descritos en el diseño metodológico, se hace necesario realizar la aplicación del programa en población colombiana ya que dado el contexto y las características de la investigación y la educación en Colombia, la estrategia de la educación emocional podría o no ser eficaz para adolescentes bogotanos.

Referencias

- Alberti, R. (1977). Comments on Differentiating assertion and agresión: Some behavioral guidelines. *Behavior Therapy*, 8, 353-354.
- Albores, L., Saucedo, J., Ruiz, S. y Roque, E. (2011) El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares de Mexico. *Salud Publica de Mexico*, 53; 220-227.
- Allen, K. (2010) Classroom management, bullying and teacher practices. *The Professional Educator*. 34 (1).
- Alvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martinez, F. y Perez, N. (2000) Evaluacion de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*. 18 (2); 587-599.
- Arguís, R., Bolsas, A., Hernandez, S. y Salvador, M. (2012) Programa “Aulas Felices”, Psicología Positiva Aplicada a la Educación. Recuperado el 14 de abril del 2012 de: http://www.copsrioja.org/fileadmin/user_upload/pdf/Aulas_felices.pdf
- Avilés, J. (2006) Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 4 (9);201-220.
- Avilés, J. (2003). “Bullying”: el maltrato entre iguales. *Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Arvelo L., (2003), Función Paterna, Pautas de Crianza y Desarrollo Psicológico en adolecentes: Implicaciones Psicoeducativas, *Revista Acción Pedagógica*, 12, (1)
- Belsey, B. (2009) “Are you aware of, or are supporting someone who is the victim of cyberbullying? In *What can be done about cyberbullying?*” Disponible en <http://www.cyberbullying.ca/info.html>
- Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21 (1); 7-43.
- Blanchard, M. y Muzas, E. (2007) *Acoso Escolar, Desarrollo, Prevención y Herramientas de Trabajo*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Bourke, S. y Burgman, I. (2010) Coping with bullying in Australian schools: how children with disabilities experience support from friends, parents and teachers. *Disability & Society*. 25 (3); 359-371.
- Caballo, V. (1988). Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Valencia: Promolibro.
- Caballo, V. (2002). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. (5ª ed.). Madrid: S.XXI.
- Caballo, V. y Carrobes, J. (1988) Comparación de la efectividad de diferentes programas de entrenamiento en habilidades sociales. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 6, 93-114.
- Cabezas, H. (2007) Detección de Conductas Agresivas “bullyings” en escolares de sexto a octavo año en una muestra costarricense. *Revista Educación*. 31 (1); 123-133.
- Cangas, A., Gázquez, M., Pérez, C., Padilla, D. y Miras, F. (2007) Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*. 19 (1); 114-119.
- Carrillo, Maldonado, Saldarriaga y Vega, (2004). Patrones de apego en familias de tres generaciones: abuela, madre adolescente e hijo. *Revista Latinoamericana de Psicología*; 36.
- Castanyer, O. (2012) *La asertividad, expresión de una sana autoestima*. Madrid; Desclée de Brouwer.
- Castillo, C. y Pacheco, M. (2008) Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 13 (38); 825-842.
- Cepeda, E. (2009) Acoso Escolar: Caracterización, consecuencias y prevención.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima – provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de Salud*, 2, 27-34.
- Cholíz, M. (2005) Psicología de la Emoción: El proceso Emocional. Recuperado el 12 de agosto del 2013 de <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Cipani, E. (2005) The Olweus Bullying Prevention Program: a proven school-based program to reduce bullying. *The Brown University Child and Adolescent Behaviour Letter*. 21 (4); 3-7.

- Collel, E. (2003) La educación emocional, Trac, Revista dels mestres de la Garrotes, 19, (37), 8-10
- Connors, N., Johnson, D., Whiteside, L., McKelvey, L. y Gargus, R. (2009) Adults matter: protecting children from the negative impacts of bullying. *Psychology in the Schools*. 46 (7); 593-604.
- Correia, I., y Dalbert, C. (2008). School Bullying Belief in a Personal Just World of Bullies, Victims, and Defenders. *European Psychologist*. 13, 4, 248–254
- Correia, I., Alves, H., Tomas, A. y Garcia, D. (2010) Norms regarding secondary victimization of bullying victims: do they differ according to the victim's categorization?. *Scandinavian Journal of Psychology*. 51; 164-170.
- Cortés, Romero y Flores (2006). Diseño y validación inicial de un instrumento para evaluar prácticas de crianza en la infancia. *Revista universitas Psicológica*, 5, (1).
- Davis, M. (1980) A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of selected documents in psychology*, 10.
- Defensor del Pueblo (2007), Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. *Informe, estudios y documentos*. Madrid, España.
- Delgado, A. (2010) Acciones agresivas en el medio escolar: sentido subjetivo. *Psicología desde el Caribe*. 25; 2002-245.
- Díaz, F., Prados, M. y Ruiz, M. (2004). Relación entre las Conductas de Intimidación, depresión e ideación Suicida en adolescentes. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*. 4 (1), 10-19
- Due, P., Holstein, B., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. y Scheidt, P. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *The European Journal of Public Health*, 15.
- Fernandez, J., Medina, M. y Escartin, E. (2003) Enseñar a profesores de secundaria con situaciones problemáticas. *Revista Electronica de Enseñanza de las Ciencias*. 2 (3); 263-270.
- Fernandez, I., López, B. y Márquez, M. (2008) Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*. 24 (2); 284-298.

- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de Psicología*, 44 (3); 95-104.
- Flaspohler, P., Elfstrom, J., Sink, H. y Birchmeier, Z. (2009) Stand by me: the effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*. 46 (7); 636-649.
- Fleming, Lila C., Jacobsen, Kathryn H. (2009) "Bullying and Symptoms of Depression in Chilean Middle School Students". *The Journal of School Health*, 79 (3); 130-137.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. y Bauman, A. (1999) Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey.
- Fox, C., Elder, T., Gater, J. y Johnson, E. (2010) The association between adolescents' beliefs in a just world and their attitudes to victims of bullying. *The British Psychological Society*. 80; 183-198.
- Fox, J., Elliot, D., Gil, R., Newman, S. y Christeson, W. (2003) Bullying prevention is crime prevention. Fight Crime Invest in Kids. Washington.
- Garaigordobil, M y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*. 18, 2, 180-186
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2009) Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo. *Ansiedad y Estrés*. 15 (2-3); 193-205.
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2004) Convivencia Escolar: Metodologías de trabajos para escuelas y liceos, comprometidos por la calidad de la educación.
- Goleman, D. (1996), *La inteligencia Emocional, por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires. Javier Vergara Editor.
- Gracia E, (2002). El maltrato infantil en el contexto de la conducta parental percepciones de padres e hijos. *Revista Psicothema*; 14, (2).
- Guidano, V. (1997) El sí-mismo en proceso. Hacia una terapia cognitiva posracionalista. *Psiquiatría Pública*, 9 (2).
- Hamarus, P. y kaikkonen, P. (2008) School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*. 50 (4); 333-345.

- Hernández, C. (1996). Indicadores del funcionamiento familiar y vulnerabilidad a la crisis. *Memorias facultad de ciencias humanas*.
- Hirschstein, M., Schoiack, L., Frey, K., Snell, J. y MacKenzie, E. (2007) Walking the talk in bullying prevention: teacher implementation variables related to initial impact of the steps to respect program, *School Psychology Review*. 36 (1); 3-21.
- Hofelich, A. y Preston, S. (2012) The meaning in empathy: distiguishing conceptual encoding from facial mimicry, trit empathy and attention to emotion. *Cognition and Emotion*, 26 (1); 119-128.
- James, D., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B. y Murphy, N. (2008) Bullying behavior in secondary schools: what roles do teachers play? *Child Abuse Review*, 17; 160-173.
- Jokin (2004) Violencia y acoso escolar. *Documento Fundación Piquer*.
- Kim, J. (2006) The effect of a bullying prevention programo n resposibility and victimization of bullied children in Korea. *International Journal of Reality Therapy*. 26 (1); 4-8.
- Lazos, E. (2008) Autoconocimiento: una idea densa, *Diánoia*, 53 (61); 169-188.
- Lera, M. (2005) Los cuentos como prevención de la violencia escolar. *Politique Sociales*. 1-2; 78-87.
- Lizeretti, N. y Rodríguez, A. (2011) Inteligencia emocional en salud mental, una revisión. *Ansiedad y Estrés*, 17 (2-3); 233-253.
- López, M. (2008) La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin Fronteras*, 8, (1); 16-19.
- Lopez, R., Amaral, A., Ferreira, J. y Barroso, T. (2011) Fatores implicados no fenómeno de bullying em contexto escolar: revisao integrada da literatura. *Revista de Enfermagem Referencia*. 3 (5); 153-162
- Luna, M (2004) *Practicas De Crianza En Antioquia*. Recuperado el 8 de septiembre de 2007: disponible en: [http://www.redprimerainfancia.org/temaprioritario1shtml?conds\[0\]\[category.....1\]=](http://www.redprimerainfancia.org/temaprioritario1shtml?conds[0][category.....1]=)
- Marquez, García y Otros (2004). Relaciones padres e hijos y Estilos de vida en la adolescencia. *Revista Psicothema*, 16, (2).

- Marsh, L., McGee, R., Nada-Raja, S. y Williams, S. (2010) Brief report: Text bullying and traditional bullying among New Zealand secondary school students. *Journal of adolescence*. 33 (1); 237-240
- Marshall, L. y Marshall, W. (2011) Empathy and antisocial behaviour. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*. 22 (5); 742-759.
- Martín, G., Pulido, R. y Vera, R. (2008) Maltrato entre iguales y exclusión social en la comunidad de Madrid. Análisis y posibilidades de intervención. *Psicología Educativa*. 14 (2); 103-113.
- Martin, J., Martínez, R. y Diaz, M. (2008) Programa iesocio para la prevención del acoso escolar. *Psicología Educativa*. 14 (2); 129-146.
- Martínez, V. y París, S. (2006) Nuevas formas de resolución de conflictos: transformación, empoderamiento y reconocimiento, *Katálysis*, 9 (1); 27-37.
- Matsunaga, M. (2009) Parents don't always know their children have been bullied: child-parent discrepancy on bullying and family-level profile of communication standards. *Human Communication Research*. 35; 221-247.
- Menesini, E., Camoreca, M. y Nocentini, A. (2010) Bullying among siblings: the role of personality and relational variables. *The British Psychological Society*. 28; 921-939.
- Merino, J. (2008) EL acoso escolar – bullying, una propuesta de estudio desde el análisis de redes sociales. *Revista d'estuis de la violencia*. 4.
- Mestre, Samper y Frías (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), 255-260.
- Monclus, A. (2005). La Violencia Escolar. Perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 38; 13-32
- Muñoz, M. (2001) Acerca de Authority and Estrangement, an essay on self.knowledge. de Richard Moran, *Reseñas y Noticias*.
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D. y Santinello, M. (2008) Bullying in school and adolescent sense of empowerment: an analysis of relationships with parents, friends and teachers. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. 18; 211-232.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80 (1), 124–134.

- Orpinas, P., Horne, A. y Staniszewski, D. (2003) School Bullying: changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*. 32 (3); 431-444.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1997) *Desarrollo Humano*, México: McGraw Hill.
- Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. y Vernon, A. (2008) Estudio exploratorio sobre el fenómeno del bullying en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 6 (1); 295-317.
- Paredes, O. (2009) Diseño y evaluación del impacto de un programa de intervención basado en la teoría de la acción razonada sobre el comportamiento de matoneo en estudiantes escolares. *Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia*.
- Pardo, Sandoval y Umbralia, (2004). Adolescencia y depresión. *Revista Colombiana de Psicología*. 13.
- Payá, M. (1992) El autoconocimiento como condición para construir una personalidad moral y autónoma. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 15; 69-76.
- Pérez, G. (2005). *La complejidad de los marcos de interacción en "educación de Padres"*. Recuperado el 10 de septiembre de 2007. Disponible en www.redalcyc.uaemec.mx.
- Pérez, T., Saavedra, H., Salum, L. y Silva, F. (2005) Significado de las habilidades sociales para diversos actores de instituciones educativas en la ciudad de Temuco. *Tesis Pregrado, Universidad Católica de Temuco, Chile*.
- Plata, C., Riveros, M. y Moreno, J. (s.f.) Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chia. *Investigación realizada en la Especialización en Psicología Clínica de la Niñez y la Adolescencia, en el Grupo Contexto y Crisis, de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana*.
- Pradilla, L.M., Hernández, J.D., Pereira, J.M. y Hewitt, N. (2007). Prevalencia del Acoso Escolar en Hombres y Mujeres de 12 a 16 años que Asisten a un Colegio Público de la Ciudad de Bogotá. Documento de Tesis Inédita. Universidad de San Buenaventura
- Postigo, S., Gonzalez, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martonell, C. (2009) Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*. 21 (3); 453-458.

- Prettel, O. (2012) Relajación Progresiva de Jacobson Mediante el Trabajo Muscular y el Control de la Respiración, CODEHgestalt, recuperado el 17 de agosto del 2013 de <http://estudiosengestalt.files.wordpress.com/2012/08/tc3a9cnica-de-relajacic3b3n-progresiva-de-jacobson.pdf>
- Raskauskas, J. (2011) Modifying anti-bullying programs to include students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*. 60-67.
- Robledo, P. y Arias, O. (2009) Programa de prevención del bullying en las aulas de educación primaria. *Actas do X congreso internacional Galego-Portugnes de Psicopedagogia*. Braga.
- Rodríguez y Parada (2006) *Patrones De Crianza Asociados A Conductas Antisociales En Adolescentes*: Recuperado 8 de septiembre de 2007: disponible en: www.unipamplona.edu.co/.../recursos/tesis/contenidos/pdf_tesis/02052007/patrones_de_crianza_asociados.pdf
- Rodríguez, R., Seoane, A. y Pereira, J. (2006). Niños contra Niños: El bullying como trastorno emergente. *Anal Pediátrico*. 64(2); 162-166.
- Rongrong, W., y Jang, O. (2007), *Perceived Parenting Styles And Disordered Personality Traits In Adolescent and adults. Students and in personality disorder patients*. Recuperado el 10 octubre de 2007; Disponible en www.ProQuest Psychology Journals.
- Ross, S., Horner, R. y Stiller, B. (s.f) Bully Prevention, in positive behavior support for middle schools. *Educational and Community supports*.
- Sahin, M. (2012) An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*. 34; 1325-1330.
- Secretaria de Gobierno Distrital Bogota. (2006) Convivencia y Seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C.
- Sugai, G., Flannery, K. B., & Bohanon, H. (2004). School-wide positive behavior support in high schools: What will it take? Available at <http://safeschools.dsisd.net/Elem5/HO3-1-24-08.pdf>
- Tor, D. (2008) Mobbing, el crimen perfecto del siglo XXI. *ADEMU*.
- Torres, L (2005). Diferencias en la crianza paterna en tres grupos familiares. *Revista enseñanza e investigación en psicología*, 10, (1)

- Totura, C., Greena, A., Karvera, M. y Gestera, E. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school". *Journal of Adolescence*. 32 (2);193-211.
- Vergara, M. y Fuertes, P. (2009) *Control de Emociones, Colegio Maria Alvarado, Departamento de Psicología, recuperado el 17 de agosto del 2013 de <http://www.lhs.edu.pe/psicologia/contemoc.pdf>*
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007) *Educación las Emociones*. Merida; Producciones Editoriales C.A.
- Waasdorp, T. y Bradshaw, C. (2011) Examining student responses to frequent bullying: a latent class approach. *Journal of Educational Psychology*. 103 (2); 336-352.
- Waasdorp, T., Bradshaw, C. y Duong, J. (2011) The link between parents' perceptions of the school and their responses to school bullying: variation by child characteristics and the forms of victimization. *Journal of Educational Psychology*. 103 (2); 324-335.
- Webster, C. (2011) The incredible years teaching classroom management training: the methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*. 40 (4); 509-529.
- Whitted, K. y Dupper, D. (2005) Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children and Schools*. 27 (3); 167-175.
- Wilkinson, J. y Canter, S. (1982). *Social skills training manual: Assessment, programme design and management of training*. Chichester: Wiley.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G., Olson, J. (2002) *Psicología Social*. Mexico: Thomson

ANEXOS MODULO 1

1. Anexo 1:

- Contra el acoso escolar o bullying

<http://bitacoraacosoescolarbullying.blogspot.com/2012/08/recordando-algunos-casos-de-bullying-o.html>.

2. Anexo 2:

**CUESTIONARIO SOBRE ACOSO ESCOLAR (MITOS Y REALIDADES)
(Rodriguez,2013)**

A continuación encontrará 12 frases que pueden ser o no casos de acoso escolar. Marque con una X falso (F) cuando considere que el ejemplo NO es acoso escolar y verdadero (V) cuando considere que el ejemplo SI es acoso escolar.

1. “un compañero de clase me quitó las onces, entonces nos peleamos...”	V	F
2. “todos los días me golpean en el colegio, según ellos porque tengo pies muy grandes...”	V	F
3. “mi compañera de clase me dice que su madre le pega siempre que ella deja de hacer sus quehaceres o no hace tareas...”	V	F
4. “todos mis compañeros de clase me escriben apodos e insultos en las redes sociales...”	V	F
5. “un día se me manchó el pantalón con comida y todos se burlaron de mí hasta que el profesor los regañó...”	V	F
6. “mi profesor de sociales me dijo que yo era un mal estudiante e irresponsable porque no llevé la tarea...”	V	F
7. “en la clase de debate, discutimos con un compañero durante más de dos horas acerca de la carrera profesional que más dinero producía...”	V	F
8. “mi compañera de clase me pide todos los días mi dinero del almuerzo ya que los padres de ella no le dan...”	V	F
9. “todos mis compañeros del salón me golpean y esconden mis cuadernos por ser el único que hace las tareas a diario...”	V	F
10. “mi compañera de clase le dice a todas las demás que yo me copio en todas las evaluaciones y que por eso son mis buenas notas...”	V	F

11. "los estudiantes de décimo grado nunca prestan atención a mi clase según ellos porque tengo la voz muy delgada y no entienden..."	V	F
12. "mi compañero de clase siempre trata de mirar por debajo de mi falda y dice que es mi culpa por usar faldas tan cortas..."	V	F

3. Anexo 3

EJERCICIO DE AUTOCONCEPTO

A continuación encontrarás una serie palabras, a partir de las cuales debes completar una frase con sentido de manera rápida, teniendo en cuenta tus vivencias, pensamientos y sentimientos actuales.

1. Quiero

2. Necesito

3. Espero

4. No puedo

5. Ganaré

6. Pronto

7. Todos

8. Mis amigos

9. En mi clase

10. El colegio

11. Tengo miedo

12. Me agrada

13. Jamás

14. Ahora mismo

15. YO

16. Me enoja

17. Los otro

18. Creen que yo





19. Mis padres

20. Sueño

21. Me divierto

4. Anexo 4:

EJERCICIO DE AUTOCONOCIMIENTO

	YO REAL	YO IDEAL
<p>AUTOIMAGEN</p> 		
<p>DESTREZAS - FORTALEZAS</p> 		
<p>GUSTOS INTERESES</p> 		
<p>RELACIÓN CON LOS DEMAS</p> 		

5. Anexo 5:

En Zapatos Del Otro.





6. Anexo 6:

REGISTRO DE EMOCIONES

Emociones-sentimientos	1	2	3	4	5
Amor					
Miedo					
Ternura					
Tristeza					
Nostalgia					
Ira					
Alegría					
Sorpresa					

SITUACIÓN	EMOCION
1) El día está oscuro y lluvioso, yo quiero estar solo y no tengo ganas de leer ni ver la televisión.	
2) Mi equipo gana la final del campeonato.	
3) Tenía que arreglar mi cuarto y levantar mi desorden y me quedó muy bien.	
4) Una persona que no conoces el mar por primera vez, queda deslumbrada por tanta grandeza, se le olvida donde está y el tiempo que pasa.	
5) Una chica está estudiando lejos de su tierra y una tarde se pone a escuchar música, le vienen como recuerdos los paisajes y las personas que dejó y que tanto quiere.	
6) Dos personas que se quieren mucho han encontrado muchas dificultades familiares y laborales, para poder organizar su vida en común. Ahora ya tienen su casa y están juntos.	
7) Te dan la nota de un examen difícil y está reprobado.	
8) Llevas varios meses en el extranjero y te acuerdas a una persona a quien hechas mucho de menos.	
9) Te han hecho una entrevista de trabajo, y te dicen que hay mucha probabilidad que te contraten.	
10) Tienen que operarte y te dicen que hay riesgos graves.	
11) Alguien te demuestra en público que dijiste una mentira por presumir.	

12) Veo a la chica o chico que me gusta, bailando cariñosamente con otro u otra.	
13) Tengo un examen mañana y todavía me queda por estudiar la mitad de la materia.	
14) Voy por la calle y veo que alguien ha vomitado por la acera.	
15) Te invitan a una fiesta muy divertida.	
16) De pronto te das cuenta que te han robado.	
17) Se rompe en tu casa algo valioso.	

7. Anexo 7:

EJERCICIO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES PROPIAS.

Segura, M. y Arcas, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea

8. Anexo 8:

INSTRUCCIONES PARA LOS EJERCICIOS DE RESPIRACIÓN, RELAJACION Y VISUALIZACIÓN:

EDUCAR LAS EMOCIONES. *Mireya Vivas / Domingo Gallego / Belkis González*

Colócate cómodamente. Vamos a cerrar los ojos suavemente...Comienza por realizar respiraciones profundas. Inspira por la nariz, contando hasta cuatro y expira por la boca, suavemente...

Mientras respiras, procura relajarte más y más....

Inspira... Espira... Inspira... Espira.... Inspira... Espira...

Ahora, emprende un viaje hacia la naturaleza, donde irás a la deriva y te relajarás.

Imagínate que estás en un lago, rodeado de árboles... Es un lugar muy confortable y relajante.

Encima de ti se ve el cielo azul con blancas y esponjosas nubes. Observa el vuelo de los pájaros.

Siente la fría brisa que acaricia tu piel y esto te resulta muy relajante y tranquilizador. Cuando miras a tu alrededor, ves los detalles de los árboles, de las piedras, y las briznas de hierba. Cuando observas los detalles de esta escena, te resulta muy relajante. Relájate más y más, profundamente. Experimenta estar aquí en esta fantasía y colócate sobre la tierra, al calor del sol. Déjate arrastrar libremente en paz, imagínate cálido, confortable y relajado.... Mientras prosigue la relajación, imagínate en el lago, en una canoa...Remando suavemente, siente que la canoa se desliza con calma y sin esfuerzo. La sensación de relajación, paz y alegría que estás experimentando ahora te acompañará durante un tiempo prolongado. Al regresar a tu estado normal recordarás esta imagen y te resultará apacible, relajante y podrás recrearla siempre que lo desees. Cuando regreses al estado normal, puedes sentirte sereno, relajado y nuevamente en armonía contigo mismo y con la naturaleza que te rodea. Siente tu cuerpo de nuevo.... , toma lentamente conciencia de lugar donde te encuentras ... Respira profundamente y despacio...abre los ojos y mira tu alrededor. Sonríe.

Visualización del control emocional

Comienza por cerrar los ojos y concentrar la atención en la respiración, realiza siete respiraciones suaves y profundas, hazlo tomando el aire por la nariz y botándolo por la boca. Mientras lo haces procura soltar la tensión acumulada en tu cuerpo, afloja cada parte de él y descansa... al término de la séptima respiración, trae mentalmente el recuerdo de ese lugar donde alguna vez te sentiste bien, a gusto y en paz, recuérdalo y recórrelo con tu imaginación. Luego saca ese recuerdo, conserva tus sentimientos positivos y comienza a construir la imagen mental de una situación en la que estás manejando de manera positiva un conflicto emocional. Es una situación en la que con frecuencia te resulta difícil manejarla... pero en esta ocasión puedes ver cómo mantienes el control de tus impulsos y de tu pensamiento... imagínala como si ya estuviera sucediendo, créala con todos los detalles, mírate a ti mismo en esa situación... obsérvate y encuentra la causa de esa emoción... qué piensas... qué te provoca hacer... ahora reconoce tus fortalezas... respira profundo y toma tu tiempo para que tus ideas se organicen... mira las alternativas que te pudieran ser útiles para resolver la situación de manera positiva...visualízate a ti mismo haciendo la más conveniente...,

puedes captar la plenitud de tu rostro al sentirte capaz de manejarte de manera positiva la situación...tu cuerpo está relajado y te sientes en paz contigo mismo... y con los demás... Respira profundo y al botar el aire piensa que ya lo conseguiste, quédate ahí, disfrutando de tu logro y del estado de relajación en que te encuentras. Suavemente haz un par de respiraciones... luego recuerda mentalmente donde te encuentras, siente tu cuerpo y abre los ojos suavemente.

9. Anexo 9:

Asertividad y conducta interpersonal: estudio de casos.

A continuación se presentan cinco situaciones de la vida real. Cada situación se acompaña de tres posibles respuestas. Valora cada respuesta en términos de: agresivo, inhibida o asertiva.

Caso 1:

Te habías comprometido con un grupo de amigos para realizar una actividad, no asististe a la hora acordada. El grupo te reclama tu impuntualidad, una persona te dice: “oye ya está bueno ya es la tercera vez que no haces esto”, otro “así no hay quien haga nada”, otros miembros del grupo asienten y comienzan a protestar. Tú respondes:

1- “Bueno...miren es que se me presentó un problema, comprendan que si fuera por mí, pero aclaro no tengo la culpa”.

2- *Mirándoles la cara y con un tono de voz firme. “Tienen razón y comprendo su malestar. Lo siento y les pido disculpas. Pienso que debo hacer algo para que esto no se repita. Yo quiero participar, para mí esto es muy importante... Propongo que si vuelvo a llegar tardeme saquen del grupo. ¿Les parece?.*

3 -“¡Miren, están haciendo una tempestad en un vaso de agua!»¡Yo también estoy al borde!!! ¿Oh es que creen que estoy muy bien cuando no he cumplido? ¡Dejen de estar reclamándome!

Caso 2

Jorge es un joven de 20 años que llega a su casa algo bebido, a las 3 de la madrugada. Había prometido a sus padres regresar a las 12, pero se entretuvo en la fiesta y se le pasó la hora. Su madre lo está esperando muy nerviosa. Está preocupada por la tardanza de su hijo y teme que le haya pasado alguna desgracia.

- 1) La madre con tono vacilante, voz baja y en actitud suplicante le dice: “Hijo, al fin llegas....Estaba muy reocupada por ti.....pensé que te había pasado algo... Bueno, anday te acuestas ya...”
- 2) *La madre con tono de voz irritado, en voz alta y con gesto amenazante, le dice: “Chico, qué desconsiderado eres... Yo aquí... angustiada y tú muy tranquilo de fiesta con tus amigos... Ni siquiera llamaste para avisar que llegarías más tarde... Siempre lo mismo....Esto no lo soporto más ¿hasta cuándo???”.*
- 3) La madre con voz, firme y mirándole a la cara le dice: ¿Hijo, qué te pasó? Estaba muy preocupada, pensé que te había sucedido algo malo porque no llegaste a la hora acordada. Quisiera que esto no se volviera a repetir, me parece una desconsideración de tu parte. La próxima vez te ruego que me avises”.

CASO 3

Tu amigo acaba de llegar a cenar, justo una hora más tarde. No te ha llamado para avisar que se retrasaría. Te sientes nervioso e irritado por la tardanza. Le dices:

- 1) Con voz baja como si no ha pasado nada: “Entra la cena está en la mesa”.
- 2) *Con voz alterada: “¿No podías avisarme que llegarías tarde? Siempre tan desconsiderado, a ti no te importa el tiempo de los demás. Más nunca te vuelvo invitar”.*
- 3) En actitud relajada, con voz suave: “Me puso nervioso tu tardanza. Me hubiera gustado que me avisaras que llegarías tarde. La próxima vez, te agradezco que lo hagas”.

10. Anexo 10:

ESTILOS BÁSICOS DE APROXIMACIÓN Y MANEJO DE CONFLICTOS (PRESENTACIÓN).

Competición: Conseguir los interés personales, perjudicando a los demás y sin pensar en perjuicios que se pueden generar.

EVITACIÓN: Se destaca por no resolver el problema se evitan o se posponen los conflictos, lo que da lugar a que los propios sujetos no se tengan en cuenta ni a sí mismos, ni a los que le rodean.

COMPROMISO: Está inspirada en la negociación buscando soluciones basadas en pactos, se caracteriza por la pérdida parcial del interés de los protagonistas. Las soluciones tienen que beneficiar parcialmente a las partes.

ACOMODACION: Da lugar a renunciar a sus propios intereses y de sus puntos de vista para ceder ante los demás.

COLABORACIÓN Implica la indagación de intereses comunes, supone investigar la discrepancia, provocando alternativas que satisfagan a ambas partes.

11. Anexo 11:

TRABAJO EN EQUIPO

- "La empatía es la capacidad de pensar y sentir la vida interior de otra persona como si fuera la propia".
-
- "Nunca debemos dejar de ser nosotros mismos a fin de ser aceptados".
- "La causa de la mayoría de los problemas de relaciones humanas está en la falta de reconocimiento mutuo."

12. Anexo 12:

ANALISIS DE CASOS.

CASO 1

Desperté una mañana con mucho miedo, era domingo y no quería que se llegara el lunes porque no quería ir a la escuela, estoy en primero de secundaria, me sentía triste porque algunos compañeros tienen tiempo molestándome, pegándome y burlándose de mí la verdad es que no sabía que hacer, no podía comentarlo en mi casa porque estaba amenazado y además no quería darle más problemas a mis papás, sentía un miedo aterrador y empezaba a dolerme la cabeza a veces, un día me sentí tan avergonzado porque me aventaron en un charco de agua y todos se burlaron de mí a la hora del receso, mi ropa quedó llena de lodo, todo el día

se rieron de mi, la neta no le deseo a nadie eso que sentí... quería desaparecer del mapa, no quería volver a verle la cara a todos los de la escuela.

CASO N°2

“Tenía yo unos 13 años cuando sufrí el primer contacto con el bullying. Nos encontrábamos en el poli deportivo de mi pueblo cuando de repente entraron otros niños, se metieron con nosotros y empezaron a pegarnos. Aunque no llegaron a tocarme ni me pegué eso hizo que mentalmente me provocara un pánico enorme por todo el cuerpo.

Nos amenazaron que si nos veían por la calle nos pegarían y más, y todo esto sin ningún motivo, simplemente porque querían ir de macarrillas, eran la chusma del pueblo. Atemorizado esquivé a esos niños y llegué a pasarme 1 mes encerrado en casa sin salir. Cuando me pasaban a buscar mis amigos les decía que tenía que estudiar. Me prepararon una trampa diciéndome que solo querían enseñarme 1 minuto un juego, yo salí y me llevaron a dar una vuelta, no salí más de 30 minutos alegando que tenía que estudiar y durante esa vuelta sentí un pánico enorme por si me volvía a encontrar con alguno de esos niños que hace 1 mes nos habían amenazado.

Recuerdo cómo se me contraía el estómago y el miedo que sentía al andar por la calle, el pánico de que me viera alguno de ellos y que me amenazara o me cogiera del cuello”.

13.Anexo 13:

ESCALA DE VALORACIÓN DEL PROGRAMA:

Indica el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones, atendiendo a los siguientes criterios:

MUY DE ACUERDO, 4; DE ACUERDO, 3; EN DESACUERDO, 2; MUY EN DESACUERDO, 1.

1- Considero que a través del programa se consiguen los objetivos propuestos.	4 3 2 1
2- Considero que los contenidos son coherentes con la finalidad el programa	4 3 2 1
3- Considero que las actividades se ajustan a los objetivos planteados en el programa.	4 3 2 1
4- Considero que las actividades son adecuadas a la población de adolescentes a los que va dirigidos.	4 3 2 1
5- Considero adecuadas las orientaciones metodológicas que se aportan para el desarrollo de las actividades	4 3 2 1
6- Considero que el tiempo propuesto para el desarrollo del programa es el adecuado.	4 3 2 1
7- Considero que los recursos materiales sugeridos, facilitan el desarrollo de las actividades	4 3 2 1

ANEXOS MODULO 2

1. Anexo 1:

- No al Bullying, Stop Bullying:
http://www.youtube.com/watch?v=h_yigOzD6Bw

2. Anexo 2:

- Amanda Todd:
<http://www.youtube.com/watch?v=Pc1sK1WX2LA>

3. Anexo 3:

Caso de Desobediencia:

Daniel es un adolescente de 15 años de edad que vive con sus padres en la Ciudad de Bogotá. Daniel asiste al colegio todos los días de 7 de la mañana a 2 de la tarde; como el colegio queda cerca a la casa donde viven, Daniel va caminando de la casa al colegio y del colegio a la casa gastando cerca de 15 minutos después de que sale de clase. Sus padres trabajan y llegan aproximadamente a las 5:30pm a la casa y pasan tiempo con Daniel hasta que él se va a dormir.

Durante la última semana, cuando sus padres llegan a la casa, han encontrado a Daniel dormido y solo se levanta a comer y vuelve a dormir. Tras unos días así, los padres de Daniel reciben una llamada del colegio y son informados que Daniel no ha asistido durante los últimos tres días.

Ese mismo día, Daniel llega más tarde que sus padres y al iniciar la conversación sobre lo ocurrido en el colegio, Daniel solo responde “*déjenme en paz, es mi vida y yo veré lo que hago con ella...*”.

¿Si usted fuese el padre o madre de Daniel, qué haría?

4. Anexo 4:

- Los niños lo ven, los niños lo hacen:
<http://www.youtube.com/watch?v=i4u0-gi7dsg>

5. Anexo 5:

Formato para Informe de la situación y cómo responden padres e hijos.

Evento	Respuesta de los Padres	Reacción del Hijo

6. Anexo 6:

EJERCICIOS DE ASERTIVIDAD

A continuación encontrarán un grupo de situaciones complejas que Ud. podría tener que enfrentar en su vida. A la luz de lo aprendido sobre asertividad elaboren en grupo una propuesta ASERTIVA para cada uno de esos escenarios.

1. Cuando llegas en la mañana pasas delante de un grupo de compañeros, los saludas y no te responden. ¿Cómo reaccionarías?
2. Ese día te duele la cabeza, un amigo te habla pero no tienes ganas de hablar ya que el dolor parece que incrementa cada vez que hablas. ¿Qué le dirías?
3. Tu jefe inmediato te llama a su oficina y te dice que eres un irresponsable mediocre, ya que ayer quedaste de entregarle un trabajo importante y no lo hiciste. ¿Qué le dirías?
4. Vas a una oficina y la recepcionista está hablando por teléfono con una amiga y te tiene esperando desde hace diez minutos ¿cómo le planteas lo que sientes?
5. La relación con tu pareja te tiene muy frustrado y te gustaría terminar con ella. ¿Cómo se lo plantearías?
6. Es el día de la Madre y quieres decirle algo especialmente cariñoso a tu mamá, ¿cómo se lo dices?

7. Estás convidada a un carrete con gente que no te gusta mucho su comportamiento, pero van tus mejores amigos, ¿Cómo les comunicas tu poco interés por ir ahí?
8. Un amigo muy cercano y querido te pide tu celular para hacer algunas llamadas. No tienes un plan de minutos ilimitado. ¿Cómo le planteas la negación?
9. Estás en una clase en la que evalúan de acuerdo a participación, cada vez que levantas la mano junto a otros compañeros, el profesor le da la palabra al compañero, siendo esto algo que no ocurre por primera vez. ¿Cómo enfrentas la situación?
10. Realizas tus trabajos siempre con el mismo grupo y existe una compañera que constantemente llega atrasada a todos los compromisos, esto es algo que te molesta mucho a ti y a tus otros compañeros de grupo, ¿cómo enfrentas la situación?

7. Anexo 7:

Tarjetas con roles de personajes ficticios para habilidades sociales.

- Tarjeta 1: Ama de casa con dos hijos adolescentes, 42 años.
Sumisa
- Tarjeta 2: Hombre trabajador de construcción, 36 años.
Agresivo
- Tarjeta 3: Mujer ejecutiva gerente de una empresa de ventas, 32 años
Socialmente aislada.
- Tarjeta 4: Hombre profesional desempleado, 25 años.
Socialmente hábil.
- Tarjeta 5: Mujer Adolescente estudiante universitaria, 19 años.
Insegura
- Tarjeta 6: Hombre Adolescente estudiante universitario, 20 años.
Socialmente Hábil.

8. Anexo 8:

Conductas deseables-indeseables.



9. Anexo 9:

Conducta "a reforzar"	Estrategia de modificación	Conducta "a corregir"	Estrategia de modificación

ANEXOS MODULO 3

1. Anexo 1:

- No al Bullying, Stop Bullying:
http://www.youtube.com/watch?v=h_yjgOzD6Bw

2. Anexo 2:

- Amanda Todd:
<http://www.youtube.com/watch?v=Pc1sK1WX2LA>

3. Anexo 3:

Listado de preguntas iniciales (rol del profesor)

- ¿alguna vez en su clase un estudiante ha golpeado a otro? ¿Qué hizo usted en ese momento?
- ¿cree usted que sus estudiantes tienen un apodo para usted?
- ¿llama usted a sus estudiantes por sobrenombres que el grupo le ha puesto?
- ¿Cómo reaccionaría si un estudiante se burlara de un error que usted comete en clase?
- ¿Qué hace usted cuando un estudiante se burla de otro estudiante? ¿qué hace cuando el grupo entero se burla de un solo estudiante por un error?
- En su opinión personal ¿Cómo debería actuar el estudiante que está siendo acosado?
- De acuerdo a su experiencia como docente, ¿Qué hacen las instituciones educativas ante los casos de acoso escolar?

4. Anexo 4:

Videos de acoso de parte de los docentes

- <http://www.youtube.com/watch?v=qDtUmXvVI08>
- http://www.youtube.com/watch?v=fmLlh6_6AJY
- <http://www.youtube.com/watch?v=qCIYY8ZolEM>
- <http://www.youtube.com/watch?v=-Kx0VgGonLs>

5. Anexo 5:

Óscar tiene 8 años pasaditos. Es el líder del grupo C de tercer año. Llevaban ocho días de clase cuando se incorporó al salón Édgar, un niño procedente de la costa, moreno y gordito y que hablaba muy chistoso, como que se comía las eses y hablaba con un acento propio. A Óscar, acostumbrado a burlarse de todo mundo, ese niño le pareció ideal para “atacarlo” y luego desenvainó sus tijeritas en el primer recreo: “Miren, miren cómo habla: ¿Dónde ejtán loj bañoj?” Y remarcaba la ausencia de eses finales. Todos sus compañeritos le celebraban la broma con risotadas. Édgar, aunque oyó muy claro el remedo y le desagradó, prefirió callar y se fue en dirección a los baños de niños a un lado de donde le indicaron los amigos de Óscar al señalarle los baños de niñas para completar la burla. La gritería de la escuela, el rebote de balones, persecuciones y carreras de unos tras otros ahogaban cualquier conversación... así que aquella escena se perdió en el bullicio de la escuela. Pero había empezado una guerra que, sin tocar el cuerpo, atacaba el alma de Édgar quien se convirtió en el hazmerreír de Óscar y sus compañeritos...

Roles:

- Docente
- Edgar
- Oscar
- Compañero de Oscar
- Colegio

6. Anexo 6:

Agresión Vs. Juego vs. Acoso Escolar.

Caso 1:

El grupo de séptimo grado se encuentra jugando un partido de baloncesto durante su clase de educación física. En ese momento uno de los miembros de un equipo se cae y pierde el balón; tras la caída todo el grupo se burla de él y lo insultan. Uno de sus compañeros de equipo lo ayuda a que anote una canasta para así reivindicarse con el equipo, sin embargo, éste falla en repetidas ocasiones. Los integrantes del equipo contrario se burlan mientras los de su mismo equipo lo golpean. Finalizada la clase, todo el grupo se dirige al salón bajo la supervisión del docente y durante el camino no se presenta ninguna de las conductas, ni burlas ni golpes.

Caso 2:

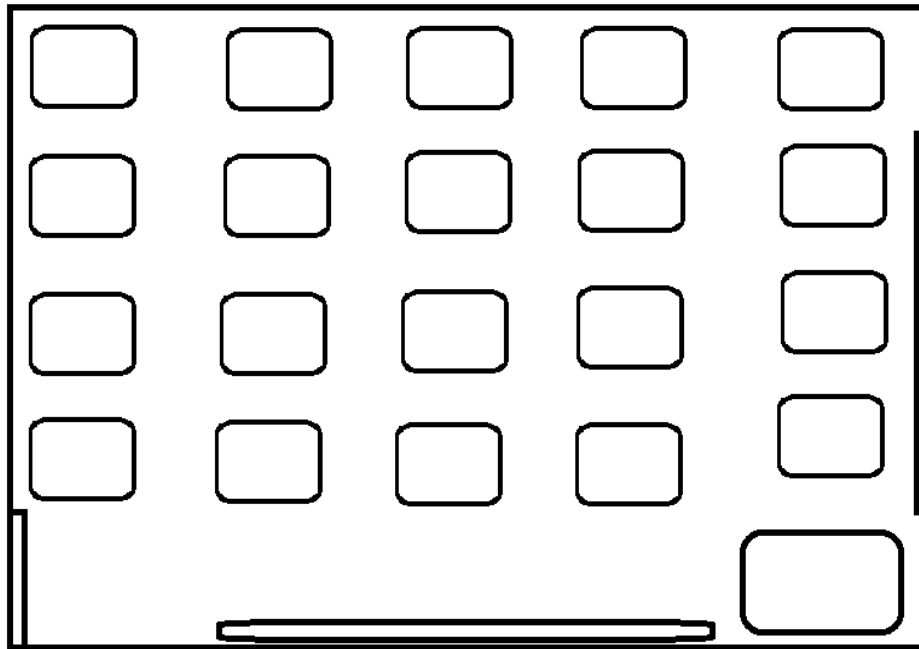
Los estudiantes de sexto grado salen a recreo y persiguen al miembro más pequeño del grupo para hacerle “la sábana” (lo cogen de manos y pies y lo suben y bajan como se hace con una sábana de cama). Luego de que lo alcanzan y logran hacerle la sábana al estudiante, corren a buscar al siguiente más pequeño para hacerle lo mismo. Esta situación se presenta todos los días de estudio.

Caso 3:

A Camilo lo trasladaron de colegio hace poco más de 4 meses y en su nuevo colegio ha tenido dificultades con un grupo de niños que le dicen que se devuelva a su antiguo colegio, que ahí no lo quieren. Camilo ha bajado su rendimiento académico desde hace un mes hasta ahora. Juan Andrés es un compañero de Camilo que además de quitarle el dinero de su almuerzo, lo insulta por venir de otra ciudad; en ocasiones lo golpea según él “*porque se lo merece*”. Hoy Camilo asiste a acompañamiento por psicología porque la madre dice que ha cambiado mucho desde que entró a ese colegio mientras él insiste en que quiere cambiarse de colegio.

7. Anexo 7:

“Classroom Management”



TARJETAS:

Cada característica corresponde a una tarjeta.

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------|
| 1. Abusador | 11.Hace copia en exámenes |
| 2. Acosado | 12.Agresivo |
| 3. Ayuda a todos con las tareas | 13.Repitiente |
| 4. Deportista | 14.Representante de grupo |
| 5. El más alto de la clase. | 15.Mejor amigo del abusador |
| 6. Distraído | 16.Mejor amigo del Acosado |
| 7. Pone apodos | 17.Amigo de todos |
| 8. Lloro por todo | 18.No ve claramente el tablero |
| 9. Matemático | 19.Nuevo en el colegio |
| 10.El más gordo del salón | 20.Es de otra ciudad |

Este dibujo representa el salón de clases, escritorio para el docente, 20 pupitres para estudiantes, puerta, ventana y tablero.

La tarea del docente es ubicar en los puestos las 20 tarjetas que se le dan de forma que reduzca lo más posible la probabilidad de que se presenten casos o eventos de acoso escolar.

8. Anexo 8:

Conductas deseables-indeseables.



9. Anexo 9:

Conducta "a reforzar"	Estrategia de modificación	Conducta "a corregir"	Estrategia de modificación